

# Rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører

– *delegert og uten styring?*

Anne Maren Hoel og Håvar Mangset



Masteroppgave i Utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2015

© Anne Maren Hoel og Håvar Mangset

2015

Rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører  
- delegert og uten styring?

av Anne Maren Hoel og Håvar Mangset

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Allkopi Gardermoen

# Sammendrag

I denne masteroppgaven tar vi for oss rektors rolle i innovasjonsprosjekter hvor skolen samarbeider med eksterne aktører. Vi har belyst dette fenomenet gjennom å se spesifikt på Den kulturelle skolesekken (DKS), som er en nasjonal satsning og et eksempel på et slikt innovasjonsprosjekt. Vi har aktualisert fenomenet vi søker å forstå gjennom å beskrive en skolepolitisk endring og utvikling i styring av utdanning i Norge. De endrede forutsetningene kan få konsekvenser på skoleeiernivå og på skoleledernivå. Ledelse av skolen fremstår som en kompleks og motsetningsfull oppgave, hvor rektor skal styre i spenningsfeltet mellom fag, administrasjon og politikk. Hensikten med vår forskningsstudie har vært å beskrive og forstå rektors rolle i innovasjonsprosjekter hvor det samhandles med eksterne aktører.

Vi har anvendt tre teoretiske perspektiver for å forstå fenomenet vi undersøker. For å svare på vår problemstilling har vi derfor benyttet styringsteori, organisasjonsteori og ledelsesteori. Mer spesifikt har vi i analysen av vårt datamateriale anvendt teori om løse koblinger, begrepene ansvarliggjøring og ansvarlighet, og vi har sett på i hvilken grad rektor gjør bruk av distribuert ledelse. Vi har gjennomført en kvalitativ case-studie, hvor intervjuer av fire rektorer på barneskoler i to kommuner utgjør våre primærdata. I tillegg har vi benyttet oss av innhentede dokumenter fra informantenes skoler, samt ulike styringsdokumenter som sekundærdata.

Våre funn viser i korthet at mye av samarbeidet med DKS foregår utenom rektor, mellom skoleeier og kulturkontakt og lærerne. Vi finner stor grad av stabilitet og sentralisering hva gjelder organisering og innhold i DKS-planen. DKS er i liten grad synliggjort i lokale læreplaner, og legitimeres i stor grad i den generelle delen i læreplanen. Våre funn viser høy grad av delegering av ansvar for DKS, fra rektor til avdelingsleder og til lærere. Vi finner stor grad av løse koblinger og manglende kontroll av prosess-, struktur- og resultat kvalitet innad på skolene. Implementering av DKS foregår som en blanding av top-bottom og bottom-up, hvor skoleeier fremstår som top og lærerne som bottom.

Vi mener våre funn peker på interessante tendenser, som kan ha betydning for styring av utdanning generelt og for skoleledere spesielt. På nasjonalt plan kan dette innebære styrking av lederutdanningen, større bruk av statlig initierte innovasjonsprosjekter, bedre systemer for måling av kvaliteten i alle fag eller mer utstrakt bruk av ansvarlighet som styringsform. På den enkelte skole kan dette bety at rektor i større grad benytter seg av strategisk og

inkrementell ledelse og større grad av ansvarliggjøring av lærere i alle fag. Rektor kan også ha større fokus på mål og visjoner, samt benytte seg mer av partnerskap med eksterne aktører.

# Forord

Da vi startet på masterstudiet i Utdanningsledelse for snart fire år siden, hadde vi to jobbet sammen i et halvt år og var ganske ferske som avdelingsledere på samme skole. Vi følte begge et behov for faglig kompetanseheving, men ønsket også en økt bevissthet rundt det å være leder i skolen. Utgangspunktet var altså et følt behov hos oss begge, også med tanke på å stå sterkere i en eventuell videre karriere. Det skulle vise seg at det å få lov til å være på forelesninger med kjente skoleforskere, delta i drøftinger og ha interessante samtaler med medstudenter, rett og slett ga en følelse av å være midt i der det skjer – vi har i fire år fått være på innsiden av norsk utdanningsforskning. Dette har vært utrolig motiverende, og har gitt oss selvtillit som skoleledere med etter hvert å besitte en kompetanse det er bruk for i norsk skole. Vi vil derfor takke Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) og alle på Utdanningsledelse for et fantastisk studium, bestående av veldig mange interessante og viktige emner, og ledet av fryktelig flinke folk!

På vår skole var også tidligere rektor under lederutdanning, og dette førte til mange og lange interessante pedagogiske diskusjoner, hvor vi slett ikke alltid var enige. Men det fine var at vi alle tre var både opptatt av og bevisste på å prioritere pedagogisk utviklingsarbeid. Ved at vi har jobbet på samme skole, har vi to hatt mange drøftinger knyttet til studiet på kontoret. Vi har forberedt presentasjoner sammen og skrevet arbeidskrav sammen. Vi har delt både stress og frustrasjoner, og vi har motivert hverandre når studiet har føltes krevende. For krevende har studiet vært, i tillegg til full jobb og familie. Det krever hard prioritering, en del forsakelser og mye mobilisering over flere år. Vi vil takke arbeidsgiverne våre for å legge til rette for og satse på skolelederutdanning. Det er et viktig valg for skolen.

Å jobbe med denne masteroppgaven har vært tøft, men utrolig interessant og lærerikt for oss. Det har vært godt å være to, samtidig som det har utfordret oss på mange måter. Det er derfor veldig tilfredsstillende at vi har kommet i mål. Det betyr mye for oss, og vi er stolte av snart å kunne si at vi har en master i Utdanningsledelse! Det er på sin plass å gi en stor og ektefølt takk til veilederen vår, Dijana Tiplic. Hun har bidratt konstruktivt i veiledningssamtalene våre, og gitt uvurderlig støtte gjennom hele prosessen. En god veileder har alt å si! Det er også viktig å takke informantene våre, som tok seg tid til oss i en ellers travel hverdag, fylt av krav og forventninger. Samtalene med dere var spennende!

Fire år har gått fort, men mye har skjedd, både personlig og i jobbsammenheng. Veiene våre har skiltes i forhold til jobb – en av oss har startet i ny jobb som rektor på en annen skole. Men i løpet av disse årene har vi rukket å tilføre hverandre mye, og noen varige bånd er knyttet. Vi vil til slutt rette den største takken til familiene våre, som har vært så tålmodige og forståelsesfulle. Uten deres støtte, hadde dette aldri vært gjennomførbart.

Håvar og Anne Maren

# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Bakgrunn – nye utfordringer .....	1
1.2	Kulturskoleløftet og Den kulturelle skolesekken .....	4
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	7
1.4	Oppgavens struktur.....	8
2	Teori .....	10
2.1	Løse koblinger .....	10
2.2	Ansvarliggjøring.....	13
2.3	Distribuert ledelse.....	15
2.4	Oppsummering .....	19
3	Metode.....	21
3.1	Forskningsdesign .....	21
3.2	Datagrunnlag .....	23
3.2.1	Informanter.....	23
3.2.2	Tekster.....	24
3.3	Datainnsamling.....	25
3.4	Transkribering .....	29
3.5	Dataanalyse - med Nvivo dataprogram .....	29
3.6	Validitet .....	31
3.7	Reliabilitet .....	33
3.8	Oppsummering .....	35
4	Dataanalyse og diskusjon .....	37
4.1	Samarbeidsforhold.....	37
4.1.1	Fora.....	37
4.1.2	Nivå .....	39
4.1.3	Tema.....	40
4.1.4	Oppsummering .....	42
4.2	Strategier.....	44
4.2.1	Stabilitet .....	45
4.2.2	Sentralisering.....	46
4.2.3	Læreplaner.....	48

4.2.4	Oppsummering .....	50
4.3	Strukturer .....	52
4.3.1	Delegering .....	53
4.3.2	Kontroll .....	55
4.3.3	Implementering .....	57
4.3.4	Oppsummering .....	60
5	Konklusjon og implikasjoner .....	63
5.1	Konklusjon.....	63
5.2	Implikasjoner .....	66
5.2.1	Generelle implikasjoner .....	66
5.2.2	Implikasjoner for skoleledelse .....	68
5.2.3	Implikasjoner for videre forskning.....	71
	Litteraturliste .....	72
	Vedlegg 1 - Vurdering av meldeplikt til NSD .....	77
	Vedlegg 2 - Intervjuguide .....	78
	Vedlegg 3 – Informasjonsbrev .....	81
	Vedlegg 4 – Analysekategorier .....	82
	Vedlegg 5 - Utdrag fra kodingsrapport fra Nvivo.....	83
	Vedlegg 6 - Liste over sekundærkilder .....	85
	Vedlegg 7 - Taushetserklæring .....	87



# Figurliste

Figur 2.1 Fire styringsformer og deres funksjon i organisering av utdanning .....	13
Figur 2.2 A taxonomy of distribution.....	19
Figur 4.1 Oppsummering av funn i kategori samarbeidsforhold .....	43
Figur 4.2 Oppsummering av funn i kategori strategier .....	51
Figur 4.3 Oppsummering av funn i kategori strukturer .....	60

# 1 Introduksjon

Utdanningssektoren er preget av kvalitetsforhold basert på målstyring og måloppnåelse. Kvaliteten blir gjerne definert av en begrenset oppfatning av vitenskapelig, matematisk eller teknologisk tenkning. Skolen fremheves samtidig som kulturbærer og kulturarena, blant annet i generell del i *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006), hvor det vektlegges at kunst og kultur har en egenverdi. Vi ønsker gjennom dette introduksjonskapitlet å belyse bakgrunnen og konteksten for motivasjonen for denne masteroppgaven, hvor vi søker å beskrive hvordan skoleledere forholder seg til ledelse av prosjekter med eksterne aktører, spesielt med henblikk der hvor de praktisk-estetiske fagene har en fremtredende rolle.

## 1.1 Bakgrunn – nye utfordringer

Tom Tiller beskriver skolen som de tusen dilemmaers organisasjon, som konfronteres med en stigende grad av endimensjonalitet, med effektivitetsmålinger, testopplegg og kvalitetssikringer av ulike slag (Tiller gjengitt i Fuglestad og Lillejord, 1997). Skolen skal bidra til kvalitet i barns oppvekst- og læringsmiljø, og et stadig mer kunnskapsdrevet samfunn gir skolen utfordringer. Man kan se dette ut fra to perspektiver. Sosialiseringsperspektivet omhandler de faktiske forhold som barn lever under, og forutsetningene dette gir for det pedagogiske arbeidet. Dannelsesperspektivet tar utgangspunkt i hvordan vi gjør barna til gode samfunnsborgere. Utdanningen skal gi kunnskap og verdiforankring, adgang til samfunnsliv og arbeidsliv og evne til omstilling. Utdanningen skal være menings- og viljedannende (Aasen, 2006).

Fra og med 2000-tallet har fokuset på elevprestasjoner økt. St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, omhandlet hele grunnopplæringen, og la således grunnlaget for viktige skolepolitiske endringer. Man snakker om et skifte i styringen av norsk skole, hvor innføringen av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS), som verktøy til økt grad av resultatstyring overtok for mål- og innholdsstyrte verktøy (Skedsmo, 2011). Med nye vurderingsverktøy menes for eksempel Nasjonale prøver og kartleggingsprøver, samt internasjonale komparative undersøkelser som PISA og TIMMS. Den nye læreplanen, *Kunnskapsløftet*, skulle sørge for å realisere reformen (Møller, 2006). De internasjonale institusjonene og undersøkelsene skaper forventninger og legger føringer for hva som bør måles av resultater, noe som betinger målbare kompetanser. Nasjonale myndigheter er under

press, hvor en rekke forventninger er skapt for hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er viktige i skolen. Nyttig kompetanse i form av kunnskaper og ferdigheter vektlegges fremfor holdninger og verdier (Sivesind, 2006).

Rektorene utgjør en viktig aktørgruppe med tanke på realiseringen av politiske styringssignaler. De skal fortolke, forstå og respondere på nasjonale forventninger. Politiske dokumenter inneholder ofte vagt formulerte mål og retningslinjer, noe som kan føre til ulik tolkning og forståelse av hvordan dette skal settes ut i livet, hvor politiske intensjoner og realiteter i praksis kan ha store sprik (Skedsmo, 2011). Utdanningens kvalitet måles gjerne gjennom elevresultater, og forventninger om at visse resultater skal oppnås. En konsekvens av dette vurderingssystemet er økt ansvarliggjøring av både lærere og rektorer, hvor hensikten er økt læring hos elevene, samt en legitimering av utdanningssystemet i offentligheten. I spenningsfeltet mellom fag, administrasjon og politikk skal rektor styre, og utfordringer knyttet til ansvarliggjøring, kunnskapsbasert praksis og profesjonsforståelse preger kunsten å være rektor (Lillejord i Møller og Ottesen, 2011). Ledelse av skolen er både mangfoldig og krevende med mange nye oppgaver og mer ansvar. Styringssystemet preges mye av New Public Management-tenkning, hvor et mer administrativt og personalpolitisk ledelsesideal er fremtredende (Møller, 2006). Skolelederen av i dag frigjøres mer og mer fra læreryrket, og gjennom desentralisert ansvar, konkurranse og ansvarliggjøring har rektor fått tilført mange nye roller og oppgaver (Aasen, 2006). Ikke minst skal administrasjon og pedagogikk utfylle og styrke hverandre, og gjøre politiske vedtak om til god pedagogisk praksis (Utdanningsforbundet, 2015).

I St.meld.nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, presiseres det likevel et tydelig og kraftfullt lederskap, med faglig og pedagogisk fokus sett opp mot skolens kunnskapsmål (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Forutsetninger for å utvikle skolene som lærende organisasjoner er samarbeid og arenaer for refleksjon, hvor organiseringsformer og læringsformer stadig utvikles. St.meld.nr. 30 fremhever også dette ved å påpeke at felles teamarbeid på skolen og nettverksbygging mellom skoler, er en forutsetning for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I et slikt perspektiv er det viktig å fremheve skolen som et komplekst sosialt system, med et sett av ulike relasjoner og aktiviteter i organisasjonen. Peter Senge sin teori om lærende organisasjoner, legger vekt på de ulike delene i en organisasjon og hvordan disse fungerer som en helhet, og hvor helheten utgjør mer enn summen av de ulike delene (Senge,

1991). Knut Roald peker på en god balansegang i møtet mellom interne og eksterne impulser, som et av flere kjennetegn ved skoler som lykkes i å fremstå som lærende organisasjoner (Roald, 2006). Roald fremhever at et møte mellom interne og eksterne impulser gir et godt utgangspunkt for utvikling. Man utvider kontakten og samspillet med omgivelsene, noe som betyr noe for læringsaktiviteter og skolens identitet (Roald, 2006).

Dette får konsekvenser for ledelse av skolen, hvor rektor sin rolle blir stadig viktigere i arbeidet med å styrke kvaliteten i opplæringen. Ledelse av skolen er en kompleks og motsetningsfull oppgave. Rektor møter i økende grad utfordringer når det gjelder prioritering av oppgaver, kryssende forventinger og ulike dilemmaer. Jorunn Møller skiller mellom to hovedgrupper, nemlig styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer (Møller, 1997). Dilemmaene skaper spenning mellom alternative valg, og som leder ønsker man gjerne å ivareta oppgaver som står i motsetning til hverandre, men som viser seg umulig i praksis. Styringsdilemmaene omhandler utfordringer knyttet til kontroll og læring i skolen, for eksempel hierarkisk styring versus selvstyring, eller forandring versus stabilitet. Lojalitetsdilemmaene har etiske aspekter sterkt knyttet til seg, og kan komme til uttrykk i situasjoner hvor rektor må velge hvor hun vil plassere lojaliteten sin. Dette kan for eksempel være hos lærerne eller de nasjonale læreplanene (Møller, 1997). I skolen som et sosialt system, med mange ulike idéer og synspunkter, store krav og forventninger, må derfor lederne være tett på aktivitetene og ha stor bevissthet rundt det å lede de ulike læringsprosessene (Lillejord, 2011). Skoleledere har fått betydelig flere administrative oppgaver, noe som nødvendigvis tar tid fra pedagogiske ledelsesoppgaver. I temanotatet 2/2015: *Rammer for ledelse i utdanningssektoren – utfordringer og muligheter*, leser vi at i Utdanningsforbundets medlemsundersøkelse peker medlemmene på utfordringer i forhold til hvordan de mener eierne utøver sin styringsrolle (Utdanningsforbundet, 2015).

Økte krav til omstilling og stort fokus på utvikling og læring har gjort at vi i økende grad ser at skolen inngår ulike partnerskap med tanke på utviklingsprosjekter. Prosjektene kan være samarbeid med eksterne fagmiljøer, næringsliv og organisasjoner, hvis formål kan være ulikt begrunnet. Det kan være å bidra til utvikling og endring i skolens organisasjon, det kan være nettverksbygging, og det kan være bidrag for å oppfylle ulike kunnskapsmål i skolen. Slike partnerskap og samarbeidsprosjekter er ansett som viktige for ledelse og utvikling av skolen (Sivesind, 2006), noe også St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, fremhever og ønsker å stimulere til. På nasjonalt nivå er Forskerfabrikken, Den naturlige skolesekken, Ungt

entreprenørskap og Den kulturelle skolesekken (DKS) eksempler på slike partnerskap (Forskerfabrikken, 2015; Naturfagsenteret, 2015; Ungt entreprenørskap, 2015). Dette kan forstås som eksempler på innovasjonsprosjekter, siden de bidrar med noe nytt inn i utdanningssystemet. Det finnes lite forskning rundt innovative prosjekter i norsk skole, hvor man samarbeider med eksterne partnere, og dermed også hvordan rektor som ansvarlig skoleleder finner sin rolle i slike partnerskap. Hensikten med denne studien er derfor å bidra til å øke forståelsen av hvilken rolle skolelederen spiller i innovasjonsprosjekter hvor skolen samarbeider med eksterne aktører. For å gjøre dette vil vi fokusere på et spesifikt område hvor skolen samarbeider med eksterne aktører, nemlig de praktisk-estetiske fagene og DKS.

## 1.2 Kulturskoleløftet og Den kulturelle skolesekken

Det er i statlig kultur- og skolepolitikk og de siste skolereformenes læreplanverk lagt vekt på å fremheve den estetiske dimensjonen i alle fag, og kunst- og kultur har blitt løftet frem som viktige kunnskaps- og kompetansefelt for den oppvoksende slekt, som skal forme og lede morgendagens samfunn. Av tidligere strategier, som er utviklet for å gi grunnlag og retning for samarbeid om kunst og kultur i kultur- og utdanningssektor, er *Broen og den blå hesten* (1995) og *Skapende læring* (2007-2010) de mest sentrale (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014). Kunst og kultur er grunnleggende i skolens samfunnsmandat, og er uttrykt helt spesifikt i Generell del av læreplanen og i Prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006). På tross av dette har kunstoffagene hatt en relativ tilbakegang i grunnopplæringen. Det relative timetallet er svekket, og estetiske valgfag har også blitt fjernet. I grunnskolelærerutdanningen ser man at obligatorisk praktisk-estetisk fag ble fjernet i 2003. Likeledes er heller ikke estetiske ferdigheter blant de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet fra 2006.

Kunnskapsdepartementet presenterte i 2007 strategiplanen *Skapende læring*, i samarbeid med Utdanningsdirektoratet og Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Strategiplanens overordnede mål er å utvikle kunst- og kulturfaglig, estetisk og skapende kompetanse hos barn, elever og ansatte i barnehage, grunnopplæring og høyere utdanning. Det blir her fremhevet at *Kunnskapsløftet* stiller store krav til kunnskaper og ferdigheter hos elevene, og at det er en viktig oppgave for skolene å legge til rette for at alle skal nå sine mål gjennom tilpasset undervisning. Varierte undervisningsformer gir muligheter for økt læring, og vektlegging av kunst og kultur i så

måte. DKS blir særlig nevnt. Målene i denne planen er blant annet å medvirke til realiseringen av skolen sine læringsmål. DKS skal inngå i skolens faglige virksomhet og utvikle og styrke kunstfaglig kompetanse og kulturtilbudet i opplæringen i barnehage og grunnopplæring, samt styrke formidlingskompetansen i kunst- og kulturfag i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2007). I St.meld.nr. 8 (2007-2008), *Kulturell skulesekk for framtida*, er det videre lagt noen viktige prinsipper for arbeidet med DKS:

- *Realisere mål i læreplanverket: Innhaldet i kunst- og kulturtilboda i Den kulturelle skulesekken skal medverke til å realisere skulen sine mål slik dei kjem til uttrykk i den generelle delen i læreplanverket og i dei ulike læreplanane.*
- *Samarbeid kultur–skule: Arbeidet med Den kulturelle skulesekken skal skje i eit godt samarbeid mellom kultur- og opplæringssektoren på alle nivå. Det skal sikrast god forankring og tid til planlegging i skulen.* (Kultur og kirkedepartementet, 2008)

DKS har vært en del av regjeringens kulturpolitiske satsing for grunnskolen siden 2001, og har etter hvert blitt utvidet til videregående skole. Dette betyr at alle elever – fra 6 til 19 år – er innlemmet i ordningen. DKS er et samarbeidsprosjekt mellom kultur- og opplæringssektoren på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, og omfatter alle skoler i Norge. Det er fylkeskommunen som er ansvarlig for koordineringen regionalt, men kommunene har også mulighet for å utvikle sitt eget program (Kulturrådet, 2015). Kulturdepartementet har ansvar for ordningen på nasjonalt nivå som finansieres av spillemidler. Kulturdepartementet samarbeider med Kunnskapsdepartementet om å utvikle ordningen, og departementene har ansvar for at det sendes likelydende signal om ordningen til sine sektorer. Samarbeidet er organisert gjennom en egen styringsgruppe som ledes av Kulturdepartementet. Den er sammensatt av en statssekretær fra hvert departement og skal gi råd til kulturministeren om utviklingen av ordningen. Dette omfatter råd om mål og virkemidler, og rammefordelingen av spillemidlene. Styringsgruppa vurderer spørsmål av politisk karakter, og formulerer satsningsområder for DKS (Kulturrådet, 2015). I St.meld. nr. 8 (2007-2008), *Kulturell skulesekk for framtida*, står det at DKS er etablert for at det skal finnes møter mellom elever og profesjonell kunst og kultur i alle sjangere (Kultur og kirkedepartementet, 2008). Stortingsmeldingen presiserer at tilbudet fra DKS ikke er ment som en erstatning for skolens arbeid, og kunstnerne som deltar skal ikke erstatte lærerne. DKS er ment som et supplement som kan berike og utfylle det arbeidet som gjøres i skolen. Det har vært diskutert om DKS skal være et kulturpolitisk tiltak som blir tilbudt skolene, eller om skolen skal være en delaktig og ansvarlig part i satsingen. Departementet mener at skolesektoren og kultursektoren kan både inspirere og utfylle hverandre og at DKS dermed skal ta hensyn til

både kulturpolitiske og skolepolitiske mål. For at tilbudet fra DKS skal oppleves som en naturlig del av undervisningen for elevene, er det verdt å merke seg at St.meld.nr. 8 legger ansvaret på skolen og lærerne for at tilbudet skal være en del av og stå i sammenheng med skolens øvrige arbeid og planer for opplæringa. Det er kultursektoren sitt ansvar å produsere det kunstneriske tilbudet i ordningen (Kultur og kirkedepartementet, 2008). I august i år orienterte forøvrig kulturminister Torhild Widvey på en pressekonferanse at DKS skal omorganiseres, og at ansvaret flyttes fra Kulturrådet til Rikskonsertene, som får nytt og utvidet mandat, navn og oppgaver. Kulturministeren kunne samtidig meddele at regjeringen vil styrke ordningen med 12,2 millioner kroner (Bergmo & Røssland, 2015). Dette forteller oss at nasjonale myndigheter både ønsker å synliggjøre og prioritere DKS.

I 2009 oppnevnte Kunnskapsdepartementet et utvalg, Kulturskoleutvalget, som blant annet skulle se nærmere på de utfordringene og mulighetene som ligger i et styrket samarbeid mellom kulturskole, grunnskolen og SFO. Kunst og kultur skulle ha en sentral plass som fag og kunnskapsområde, og samtidig bidra til variasjon og motiverende arbeidsmåter. I september i 2010 la Kulturskoleutvalget frem sin rapport, *Kulturskoleløftet*. Utvalget, med sin leder Theo Koritzinsky og deretter Hans Olav Rian, fikk bl.a. i mandat å vurdere hvordan opplæringen i skolen, DKS, SFO og kulturskolen bedre kan benyttes i en sammenheng for å oppnå bredere deltakelse i kulturaktiviteter, faglig utvikling og samtidig sikre en mer effektiv utnyttelse av den faglige kompetansen som finnes (Kulturskoleutvalget, 2010). Utvalget skulle se på utfordringer og muligheter i et styrket samarbeid mellom grunnskole, SFO og kulturskolen. De skulle også foreslå ulike modeller for hvordan man innenfor 1.-4. trinn kan få etablert et styrket samarbeid og bedre samordning mellom opplæring i ulike fag i skolen, SFO, kulturskole, DKS og frivillige lag og foreninger. Kulturskoleutvalget fremhever i sin rapport en felles forståelse av at kunstoffag og estetiske læreprosesser er grunnleggende elementer i elevens identitetsskaping og helhetlige utvikling, samt opplæring til mangfoldig kunnskap og en bred kompetanse. Utvalget mener dette ikke vil være mulig uten en offensiv satsing på høyt kvalifiserte lærere i kunstoffagene, også i grunnskolen (Kulturskoleutvalget, 2010).

En global forskningsstudie, ledet av Anne Bamford, understøtter dette synet (Bamford, 2008). Hun viser til at utdanning som bruker kreativ og kunstnerisk pedagogikk i hele pensum, den såkalte *wow-faktoren*, øker de samlede akademiske prestasjonene. Forskningsstudien vektlegger imidlertid undersøkte og dokumenterte positive virkninger av kunstoffagrike

programmer hvor det er høy kvalitet i utdanningsløpet (Bamford, 2008). Kunstfaglig utdanning av god kvalitet kjennetegnes av sterkt partnerskap mellom skolene og kunstorganisasjonene utenfor skolen, og felles ansvar for at programmene blir gjennomført mellom lærere, kunstnere og samfunnet vektlegges (Bamford, 2008). Kulturskoleutvalget viser til Signe Kalsnes sine undersøkelser vedrørende utviklingen av lærerkompetanse i de estetiske fagene, som viser at mellom 30 og 50 % av lærerne i grunnskolen ikke har fagkompetanse i kunstfagene (Kulturskoleutvalget, 2010). De faglige og pedagogiske kompetansekravene i Kunnskapsløftet i de praktisk-estetiske fagene i skolen kan oppleves krevende å skulle kunne oppfylle. Kulturskoleutvalget sier at dette må ses i sammenheng med behovet for å styrke kunstfagenes vektlegging i lærerutdanningene, samt etterutdanningstilbud og støtteordninger til dette for lærere i grunnskole. Kulturskoleutvalget presiserer at målsettingen og det mest sentrale, er at et samarbeid om opplæringen skal gi bedre faglig kompetanseutvikling for den enkelte elev. Kulturskoleutvalget fremhever grunnskolen som vår største kulturinstitusjon, og mener skoleeier kan legge opp til å skape et skolemiljø der de estetiske fagene gis en sentral og viktig plass. I tråd med den generelle læreplanen, med hele menneskets dannelse i fokus, kan man skape et helhetlig oppvekstmiljø (Kulturskoleutvalget, 2010).

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Gjennom dette kapittelet har vi satt fokus på en utvikling i utdanningssystemet i Norge. Vi har beskrevet hvordan denne utviklingen kommer til uttrykk gjennom sentrale styringsdokumenter og forventninger knyttet opp mot skoleledelse. I lys av dette har vi påpekt dilemmaer for dagens skoleledere, og rettet blikket mot innovasjonsprosjekter med eksterne aktører og hvordan disse implementeres i skolen. Et eksempel på et av disse innovasjonsprosjektene er DKS. Vi har spesifikt vist til de praktisk-estetiske fagenes plass og prioritering i dagens skole, og sett dette i sammenheng med utdanningspolitiske føringer og uttalelser. Det kan synes som det er en kløft mellom den politiske retorikken om kunstfag og de tiltak som faktisk blir gjennomført i skolen. Det finnes mye forskning som er gjort på skolelederens rolle og skoleledelse innad i en organisasjon eller mellom forskjellige nivåer i utdanningssystemet. Men, vi vet ikke så mye om hvilken rolle skoleledelsen har i innovasjonsprosjekter der skolen samarbeider med eksterne aktører. Vi har derfor formulert følgende problemstilling:



*Hvordan kan vi forstå rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører?*

Rektors rolle kan bli studert fra flere ulike innfallsvinkler. Vi har valgt å belyse rektors rolle gjennom å se på tre mulige områder som kan brukes til å forstå lederes rolle i organisasjoner og prosjekter, som foreslått av Jacobsen & Thorsvik (2007). Vi har ut fra dette formulert tre forskningsspørsmål som skal hjelpe oss å forstå fenomenet og strukturere forskningen, med utgangspunkt i organisasjonsteori, styringsteori og ledelsesteori.

*1. Hvilke samarbeidsforhold har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører?*

*2. Hvilke strategier har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører*

*3. Hvilke strukturer har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører?*

## **1.4 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 presenterer vi teoriene vi har valgt å benytte for å kunne besvare vår problemstilling. Teoriene mener vi er relevante for å kunne belyse fenomenet vi undersøker, som er rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører. Vi har valgt teori innenfor styringsteori, organisasjonsteori og ledelsesteori. Innenfor styringsteori har vi valgt å ta utgangspunkt i modellen til Afsar, Skedsmo og Sivesind (2006), som beskriver fire styringsformer og deres funksjon i organisering av utdanning. Videre i organisasjonsteori benytter vi Karl Weick (1982a) sin teori om løse koblinger. Ledelsesteori er i hovedsak basert på Jorun Møller og Eli Ottesen (2006) sin redegjørelse rundt begrepet distribuert ledelse. Vi har også valgt å benytte taksonomi-modellen til MacBeath, Oduro og Waterhouse (2005) for å sette en teoretisk ramme rundt skolelederens valg av ledelse.

Kapittel 3 tar for seg metode, hvor vi redegjør for de metodiske valgene vi har tatt under arbeidet med undersøkelsen vår. Både forskningsdesign, valg av informanter og hvordan dataene er samlet inn presenteres og begrunnes. Videre presenterer og analyserer vi data, og anvender det teoretiske rammeverket i en diskusjon om funnene i datamaterialet vårt. Til slutt går vi inn på forskningsoppleggets validitet og reliabilitet.

Kapittel 4 er strukturert etter de forskningskategoriene vi har systematisert dataene våre innenfor. Forskningskategoriene har alle underliggende koder. Disse går vi systematisk igjennom, og presenterer data og analyse av disse. Vi trekker frem og diskuterer funn og utvalgte sitater vi mener er spesielt interessante. Dette gjør vi opp mot det teoretiske rammeverket vi har valgt, med fokus på løse koblinger, ansvarliggjøring og distribuert ledelse. Det er primært datamaterialet fra våre fire kvalitative forskningsintervjuer som danner utgangspunkt for presentasjonen, men sekundærdata i form av sentrale dokumenter og diverse lokale dokumentasjoner er elementer i denne analysen. Hvert underkapittel avsluttes med en oppsummering med utgangspunkt i tilhørende forskningsspørsmål.

I kapittel 5 oppsummerer vi de funnene og analysene vi har gjort, ved å konkludere og på denne måten å kunne besvare vår problemstilling. Vi ser videre på hvilke implikasjoner våre funn kan ha. Vi påpeker implikasjoner på et mer generelt og overordnet systemnivå, og vi går inn på de implikasjonene vi mener vår forskningsstudie kan ha for skoleledelse spesielt. Til slutt antyder vi hva som kan være spennende temaer for videre forskning.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil vi presentere teoretiske perspektiver som kan være egnet til å belyse skolelederes rolle i innovasjonsprosjekter der skolen samarbeider med eksterne aktører. Man ser en tendens til at eksterne aktører i stadig større grad samarbeider med skolen og bidrar inn i skolen, og at dette kan være et bidrag til å oppfylle skolens mandat. Vi har valgt perspektiver innen organisasjonsteori, styringsteori og ledelsesteori. Vi anvender disse teoriene når vi ser på samarbeidsforhold, strategier og strukturer, kategorier vi har systematisert dataene våre innenfor.

For å belyse rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører, mener vi det vil være av interesse å se nærmere på Karl Weicks (1976) teori om løse koblinger. Denne teorien kan være egnet til å belyse trekk ved skolen som organisasjon, men også mellom organisasjoner i et prosjekt. Teorien kan dermed bidra til å forstå den lederatferden vi finner i vårt datamateriale. Innenfor styringsteori har vi valgt å ta for oss målstyring og ansvarliggjøring for å belyse rektors insentiver for sin involvering og valg av lederatferd i innovasjonsprosjekter der skolen samarbeider med eksterne aktører. Til slutt vil vi presentere teori om distribuert ledelse. Dette perspektivet kan være egnet til bedre å forstå rektorenes atferd og ledelse av skolen i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører.

### 2.1 Løse koblinger

Karl Weick (1976) har definert løse koblinger i et system som at de forskjellige elementene i systemet også viser tegn til å være adskilt og ha en egen identitet. Paulsen (2011) beskriver dette som mangel på samsvar mellom formelle strukturer, det vil si mål, vedtak, planer og myndighetslinjer, på den ene siden, og arbeidsprosesser og resultater av arbeidet på den andre.

Weick videreutviklet senere denne teorien, der han deler den i fire kategorier av kjennetegn på om et system er løst koblet eller ikke (Weick, 1982b). I den første kategorien beskriver han at de ulike elementene i systemet påvirker hverandre «*Suddenly (rather than continuously)*» og «*occasionally (rather than constantly)*» (Weick, 1982b, s. 380). Komponentene i systemet påvirker altså ikke hverandre kontinuerlig. Elementene i systemet kobles og frikobles til hverandre i kortere eller lengre perioder, alt etter ulike hendelser som oppstår. Et eksempel på dette kan være en skole der lærerne jobber frikoblet fra administrasjonen inntil Nasjonale

prøver skal gjennomføres. I denne perioden kobles elementene tettere sammen, for igjen å frikobles fra hverandre når prøveperioden er avsluttet (Paulsen, 2011).

I neste kategori beskriver Weick at elementene er koblet sammen «*negligibly (rather than significantly)*» (Weick, 1982b, s. 380). Dette kan beskrives som svak påvirkning mellom elementene i et system og av inkonsistente relasjoner mellom virkemiddel og effekter. Et eksempel på dette kan være at det ikke er sikkert man får et endret resultat i klasserommet, på tross av ytre endringer og påvirkninger som nye måldokumenter, prosjekter eller strategier (Paulsen, 2011).

Den tredje kategorien kjennetegnes ifølge Weick ved at elementene i systemet påvirker hverandre «*indirectly (rather than directly)*» (Weick, 1982b, s. 380). En slik indirekte påvirkning mellom elementene kan bety at påvirkningen skjer gjennom en myriade av samspillseffekter. Skoleledelse kan være et godt eksempel på dette da, flere undersøkelser har vist at skoleledere hever elevprestasjoner hovedsakelig gjennom å påvirke lærernes holdninger, normer og engasjement. Skolelederens påvirkning på elevenes resultater skjer dermed indirekte gjennom påvirkning av læreren (Paulsen, 2011).

I den fjerde og siste kategorien finner vi at elementene i systemet påvirker hverandre «*eventually (rather than immediately)*» (Weick, 1982b, s. 380). Effekten av et iverksatt tiltak får med andre ord ikke virkning før det har gått en tid. Et eksempel fra skolen kan være at lærere implementerer nye innovasjoner i klasserommet, men effekten vil først være observerbar etter en tid (Paulsen, 2011).

Orton og Weick (1990) beskriver videre at løse koblinger kan oppstå mellom individer, mellom avdelinger, mellom organisasjoner og omgivelser og mellom intensjoner og handlinger, mellom aktiviteter og mellom ideer. Vi kan for eksempel sette dette i sammenheng med skolen og en ekstern aktør som skolen samarbeider med, for eksempel Den kulturelle skolesekken (DKS), to organisasjoner med ulike strukturer og arbeidsprosesser, og som skal samarbeide i ulike prosjekter.

De skriver videre at løse koblinger kan være både positivt og negativt for et system eller en organisasjon, avhengig av hvilke oppgaver som skal løses eller hvilke utfordringer organisasjonen står overfor (Orton & Weick, 1990). Et løst koblet system kan være en styrke i situasjoner hvor det kreves stor fleksibilitet i organisasjonen. Løse koblinger vil også gjøre det lettere for systemet å tilpasse seg små, lokale og hyppige endringer. De forskjellige delene av

systemet er frie til å gjøre sine egne tilpasninger, uten at dette trenger å påvirke hele organisasjonen. Det vil også kunne være lettere å oppdage problemer på et tidlig stadium og løse disse før de utvikler seg til store og uhåndterlige problemer (Weick, 1982a). En lærer vil for eksempel kunne tilpasse seg og kanskje endre et planlagt arrangement i samarbeid med DKS, uten at dette trenger å påvirke resten av skolen.

En svakhet ved et løst koblet system kan være at det vil være vanskeligere å gjennomføre endringer som skal gjelde hele organisasjonen. I et løst koblet system vil også problemer som har betydning for hele organisasjonen ofte bli forsøkt løst på lokalt nivå først og ikke tidlig nok bli tatt tak i på overordnet nivå. Løst koblede systemer har også en tendens til å reagere for lite på store påvirkninger (Weick, 1982a).

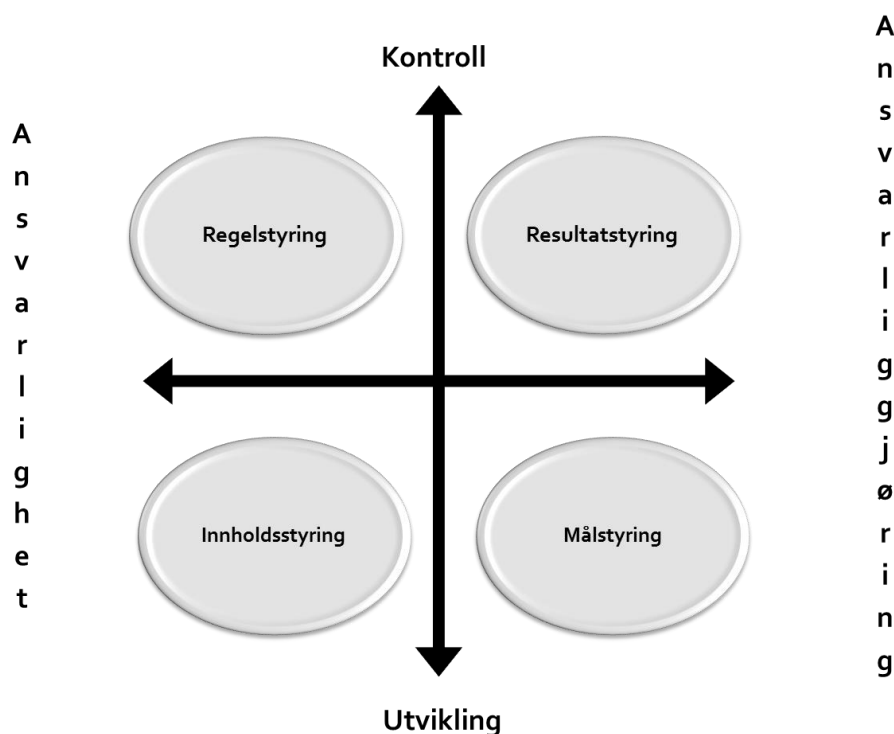
I følge Weick (1982a) bør en effektiv leder i et løst koblet system benytte seg av symboler for å knytte elementene i systemet sammen. Folk har behov for å finne mening i det arbeidet de gjør. Weick mener derfor at de yter mer om lederen klarer å knytte den enkeltes oppgaver til viktige temaer og verdier som gjelder hele organisasjonen. Lederens oppgave blir å formidle retningen hele organisasjonen skal bevege seg mot. Blant lærere kan det være vanlig med forskjellige oppfatninger om hva som er skolens oppgave i samfunnet. I en slik situasjon vil rektors stemme og visjon kunne være det som knytter skolen og lærerne sammen, og får dem til å trekke i samme retning. Lederen i en løst koblet organisasjon kan også velge å knytte deler av elementene i en organisasjon tettere sammen ved for eksempel å finne noen utvalgte områder med klare retningslinjer for hva som skal gjøres og med tett oppfølging av disse. Styrken ved at elementene i et system er løst koblet, er at dette kan gjøre organisasjonen i stand til å tilpasse seg lokale endringer og å lagre kunnskap lokalt. De løst koblede elementene kan også utgjøre organisasjonens svake punkt, og uten lederen som limet i organisasjonen, vil den kunne utvikle seg til et anarki som ikke lenger kan kalles én organisasjon (Weick, 1982a).

I følge Weick (1982a) er et løst koblet system ikke bare holdt sammen gjennom den retningen som pekes ut av lederen, men like gjerne gjennom profesjonell sosialisering. Han beskriver dette slik: «*There is less need for surveillance and feedback when People see the same problems the same way and invoke the same solutions to deal with them*» (Weick, 1982a, s. 675). Lærerne har lærerutdanningen felles og kan derfor tenke lignende om hvordan man kan løse de oppgavene man står overfor i skolen. Ifølge Weick (1982a) gjør dette at det vil være

mindre behov for kontroll og evaluering av det arbeidet som blir gjort enn i en mindre profesjonelt sosialisert gruppe.

## 2.2 Ansvarliggjøring

Styring av utdanning er en kompleks oppgave og er et felt som har vært under stor utvikling de siste årene (Langfeldt, 2008). Implementering av innovasjonsprosjekter hvor skolen samarbeider med eksterne aktører kan styres på mange nivåer. Det vil derfor være interessant å ta for seg dette perspektivet når vi forsøker å forstå rektorers lederatferd i slike innovasjonsprosjekter som vi har undersøkt i vår case. Rektor er både gjenstand for styring fra skoleeier og statlig hold, samtidig som hun selv benytter seg av forskjellige styringsformer innad på sin egen skole. For å forstå dette kan det være nyttig å ta for seg begrepene regelstyring, innholdsstyring, målstyring, resultatstyring, ansvarlighet/responsebility og ansvarliggjøring/accountability. Vi har derfor valgt å ta utgangspunkt i Afsar, et al. (2006) sin modell, der disse fire styringsformene er plassert i forhold til hverandre i en matrise som spenner fra ansvarlighet til ansvarliggjøring på den ene aksen og fra kontroll til utvikling på den andre aksen (Afsar et al., 2006).



Figur 2.1 Fire styringsformer og deres funksjon i organisering av utdanning (kilde: Afsar et al., 2006, s. 210).

Regelstyring er en form for styring der handlinger blir styrt gjennom lover, forskrifter og andre regler som regulerer de handlingene som skal utføres (Afsar et al., 2006). Et eksempel på dette fra skolen kan være bestemmelser om fag- og timefordeling eller retten til spesialundervisning etter *Opplæringsloven* (Opplæringslova 1998, § 5.1). I innholdsstyring er det et større fokus på innholdet i de handlingene som skal gjennomføres. I en slik styringsform blir det altså gitt instruksjoner om hva som skal gjøres og hvordan dette skal gjøres. En slik styringsform finnes det eksempler på i mange av de norske læreplanene, der det har vært til dels detaljerte instruksjoner om innholdet i opplæringen og også hvilke metoder som skal benyttes. Ved bruk av målstyring er man i større grad opptatt av målene man skal oppnå, men i mindre grad opptatt av hvordan man oppnår disse målene (Langfeldt, 2008). I skolesammenheng kan dette bety at man styrer gjennom kompetansemål som elevene skal oppnå, mens det gis stor frihet i innholdet i undervisningen for å nå målene. Resultatstyring henger tett sammen med målstyring. I tillegg til å styre gjennom mål betinger denne styringsformen at man også har systemer for å måle resultater i forhold til måloppnåelsen. Grad av måloppnåelse vil på denne måten definere kvaliteten på det arbeidet som er gjort (Langfeldt, 2008).

På den horisontale akse i denne figuren (se Figur 2.1) finner vi ansvarlighet eller responsibility på venstre siden. Ansvarlighet i styringssammenheng kan beskrives som å styre gjennom regler og innhold, slik figuren illustrerer. Lillejord illustrerer dette perspektivet slik:

*Før målstyringen ble innført i skoleverket var skoleledernes ansvar hovedsakelig å drive skolen innenfor gjeldende budsjettrammer og se til at lover, regler og forskrifter ble overholdt. For eksempel styrte staten skolene gjennom rundskriv, og rektor var pålagt å se til at lærerne ble gjort kjent med innholdet i disse rundskrivene. (2011, s. 287)*

Ledelse kan på denne måten ses på som å sørge for at det noen andre utenfor organisasjonen har bestemt, blir gjennomført. Dette kan ifølge Lillejord (2011) forklares gjennom stramt politisk styring med detaljerte læreplaner som blir utformet sentralt og stor tillit til lærernes fagkompetanse. Denne kombinasjonen gjorde, ifølge Lillejord (2011), at arbeidet i skolen nesten gikk av seg selv, uten behov for en sterkt involvert leder. Afsar et al. (2006, s. 212) beskriver responsibility ved at ansvar tildeles profesjoner ut fra et mandat om hvordan man skal gjøre jobben i bestemte posisjoner og videre gis en myndighet i form av kunnskaper og ressurser til å utføre oppgavene. Det forutsettes da en autonomi og profesjonalitet som forplikter mer enn at den enkelte blir stilt til ansvar for oppnådde resultater.

På den høyre siden av den horisontale aksene i Figur 2.1 finner vi ansvarliggjøring eller accountability. De siste tiårene har vi sett en stadig tydeligere dreining mot denne styringsformen gjennom mål- og resultatstyring. Begrepet accountability kan ifølge Langfeldt (2008) beskrives som at noen skal holdes til ansvar for oppnådde eller manglende resultater. Dette knyttes også opp mot målstyring ved at man blir holdt ansvarlig for oppnådde mål der prestasjoner utgjør det målet som ansvar knyttes til eller måles ved. Et annet aspekt ved ansvarsstyring er ifølge Langfeldt (2008) gjennomsiktighet eller transparens. Dette ser vi blant annet utslag av gjennom offentliggjøring av resultater fra Nasjonale prøver, andre nasjonale kartlegginger og rangering av skoler i media. Slik dette har vært praktisert i Norge, innebærer en slik måte å styre på en forsterkning av de hierarkiske relasjonene mellom stat, kommune, skole. Kunnskapsdepartementet har ansvar for design av styrings- og vurderingssystem og fylkesmennene har en kontrollfunksjon på vegne av staten. Staten har gitt skoleeier ansvaret for kvaliteten i skolen, men krever at det finnes gode systemer som skal sikre at kvalitet og måloppnåelse blir målt godt nok. Fører vi denne logikken videre, vil rektor på samme måte stå til ansvar for skoleeier og læreren stå til ansvar for rektor.

Denne måten å tenke styring på ser vi gradvis gjøre seg gjeldende i Norge, blant annet gjennom innføringen av nytt finansieringssystem for kommunene i 1986 og i 2004 gjennom innføringen av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS), basert på resultater fra Nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk (Langfeldt, 2008). Transparensen i systemet blir sikret gjennom offentliggjøring i skoleporten (Lillejord, 2011). Styringsperspektiv har også betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter, ved at en del litteratur fremholder at rektor ikke bare er sjef, men også en leder som styrer relevante prosesser inni og utenfor skolen (Møller & Ottesen, 2006).

## **2.3 Distribuert ledelse**

Ledelse som begrep og forskningsperspektiv kan ta mange ulike former, og det er produsert en del teorier og resultater om ledelse i skolen, hovedsakelig innen amerikansk og engelsk forskning (Møller & Ottesen, 2006). Den dominerende og tradisjonelle måten å definere ledelse ut fra har vært tradisjonen hvor man definerer ledelse ut fra lederens formelle posisjon og dermed formelle autoritet. Dette perspektivet kalles gjerne heroisk ledelse (Møller & Ottesen, 2006). Man ser imidlertid i sterkere grad en dreining mot å se på ledelse innenfor et mer relasjonelt perspektiv, hvor samhandling og de sosiale prosessene ledelse skjer innenfor



er det som legges vekt på (Møller & Ottesen, 2006). Ledelse forstås mer som en praksis og et arbeid som skjer innenfor en organisasjon, hvor mange aktører kan bidra til ledelse. Denne posisjonen kan igjen deles inn i to tradisjoner, relasjonell og distribuert ledelse (Langfeldt, 2008). Vi velger å gjøre nærmere rede for distribuert ledelse, siden dette fremstår som mest relevant i denne sammenheng.

Distribuert ledelse kan ha et noe utydelig meningsinnhold, men omhandler ledelse som en følge av samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen (Møller & Ottesen, 2006). Teoretisk fikk dette perspektivet fotfeste på tidlig 90-tall, gjennom blant annet Spillane. Han har definert ledelse «*as a matter of actions and processes*» (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004, s. 4). Ledelse defineres ut fra oppgaver og de samhandlinger ledelsesoppgavene skal løses innenfor. Ledelse som fenomen forstås som en interaksjon mellom leder, ansatte og de ulike oppgavene (Spillane et al., 2004). Ledelse distribueres på ulike måter og lederens handlinger utgjør kun en del av mange elementer i organisasjonens ledelsespraksis. Ledelse avgrenses dermed ikke av kun dem som utfører formelle ledelsesoppgaver. Perspektivet forstås som et nettverk av aktørers handlinger og operasjoner, kulturelle redskaper som medierer handlingene, og den aktuelle realiseringen av regler og arbeidsdeling (Møller & Ottesen, 2006). Distribuert ledelse kan oppsummeres på denne måten:

*Distributed leadership is not something "done" by an individual "to" others, or a set of individual actions through which people contribute to a group or organisation. [...]. Distributed leadership is a group activity that works through and within relationships, rather than individual action. It emerges from a variety of sources depending on the issue and who has the relevant expertise or creativity.* (Bennett, Wise, Woods, & Harvey, 2003)

Dette skaper forutsetningene for læring og undervisning i skolen. Skolen vil ha mange aktører som kan utføre ledelse i forhold til bestemte oppgaver, og vi kan se for oss samarbeid på team og i ulike fagseksjoner, samt samarbeid både internt og eksternt i forhold til ulike prosjekter som skal gjennomføres. Her er samarbeidet med DKS et eksempel på det siste. På denne måten er distribuert ledelse som begrep analytisk (Møller & Ottesen, 2006). Aktivitetene står i sentrum, og ledelse kommer til uttrykk mellom aktører som sammen forsøker å realisere skolens mål. Helheten utgjør på denne måten mer enn summen av delene (Møller & Ottesen, 2006). Denne måten å tenke organisering på innen skole, finner vi også igjen i Senge sin teori om lærende organisasjoner (Senge, 1991). Han definerer begrepet slik: «*Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye*

*og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (Senge, 1991, s. 9).*

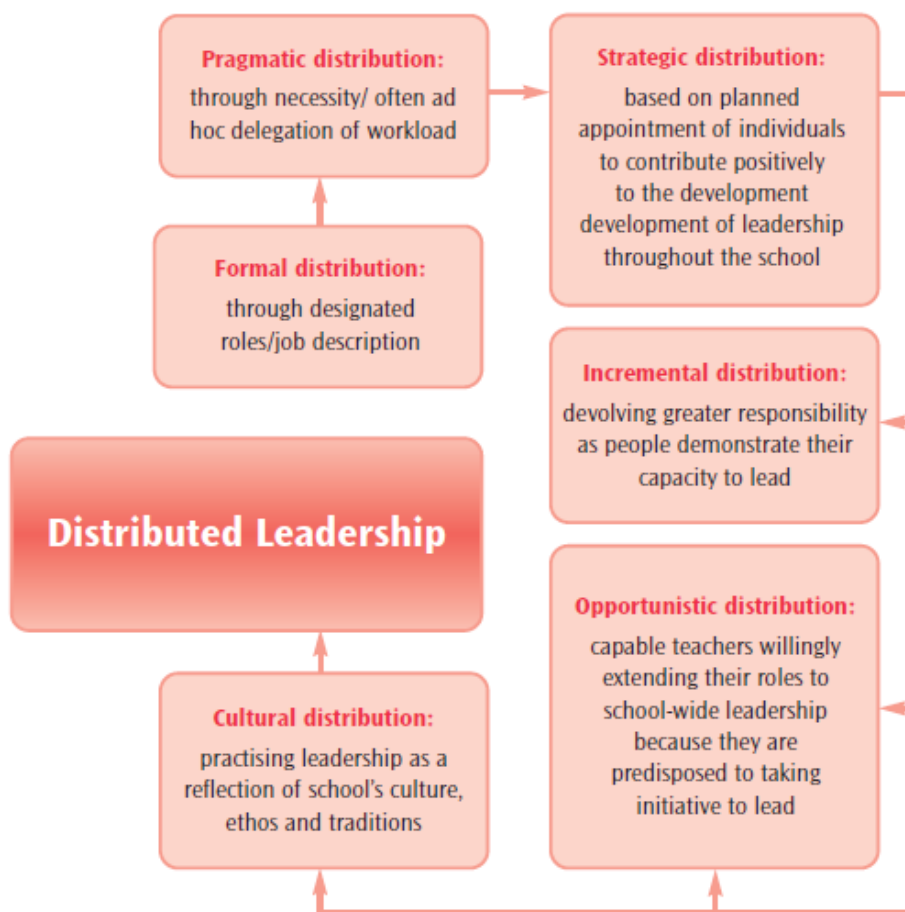
Senge (1991) har altså et fokus på organisasjonslæring hvor han retter søkelyset mot de kollektive læringsprosessene, og hvor det blir lagt vekt på at alle deltakerne i den lærende organisasjonen må være drivkraft i utviklingsprosessene. En konsekvens av dette blir blant annet at ledere må legge vekt på både horisontale og vertikale organisasjonsmønstre, ved at organisering og arbeidsprosesser i skolen må gå på tvers av fag og faste strukturer. Dette kan bidra til et større eierforhold i planleggings- og gjennomføringsfaser i utviklingsarbeid i skolen (Roald, 2006).

Distribuert ledelse foregår innenfor et handlingsrom som er formet av den formelle lederens tillit og kontroll, og hvor den som leder virkelig må anerkjennes som leder. Relasjonene bestemmer hva som er mulig, men det er samtidig lederens særlige ansvar å utvikle disse ledelsesrelasjonene (Langfeldt, 2008). Dette får konsekvenser for det tradisjonelle synet på ledelse av skoler, og søkelyset rettes dermed mot mekanismer for koordinering av handlinger som sammen utgjør ledelse (Gronn i Møller & Ottesen, 2006).

MacBeath et al. (2005) skisserer seks forskjellige underkategorier for begrepet distribuert ledelse. De er presentert i en taksonomi for å illustrere flyten mellom dem, samt for å vise at de er best forstått innenfor en kontekst (se Figur 2.2). Disse seks underkategoriene benevner MacBeath et al. (2005) som *formally*, *pragmatically*, *strategically*, *incrementally*, *opportunisticly* og *culturally*. Oversatt kan vi forklare disse begrepene ved at *formally* viser til formell distribusjon ved at strukturen for lederskap er i varetatt av formelle roller og at ansvar er fordelt og delegert gjennom disse. *Pragmatically* viser til pragmatisk distribusjon som karakteriseres av å være ad hoc betinget. Denne type distribuert ledelse er ofte en reaksjon på eksterne hendelser. I skolen kan dette være for eksempel krav fra nasjonalt hold eller press fra foreldre. Andre i organisasjonen blir gitt ansvar av skoleleder for å ta over ansvaret for denne bestemte oppgaven. *Strategically* viser til strategisk distribuert ledelse som er planlagt og har et større fokus på langsiktige mål for skoleutvikling. Her er ikke den individuelle kompetansen det viktigste, men å se menneskene i organisasjonen som et team med et potensiale til å fylle spesielle roller i skolen. Dette kan også være et middel til å spre kompetansen, heller enn å konsentrere den om enkeltpersoner, noe som kan styrke skolens kultur og bærekraftighet. *Incrementally* viser til inkrementell distribusjon som kjennetegnes av at rektor gir slipp på top-bottom kontrollen, og anerkjenner andres kvaliteter og styrker.

Fokuset er å bidra til profesjonell utvikling og bygge den enkeltes talent. Dette kan ses i sammenheng med strategisk distribusjon av ledelse, hvor individets talent skaper bedre organisasjoner. Dette tilkjenner et mindre hierarkisk syn på ledelse (MacBeath, 2009). Når ledelse ikke er distribuert i det hele tatt, men tatt av medlemmer i organisasjonen identifiseres dette som *opportunistically*, opportunistisk. Det er i mindre grad planlagt, og kan gi seg utslag i skolen ved at mer enn velvillige og sterke lærere antar og utvider sine roller og mandater ved å ta ansvar for å lede og organisere. De ser hva som trengs å gjøres og sørger for at dette blir gjort. Dette er en type bottom-up ledelse. Den sjette kategorien i forhold til distribuert ledelse handler om kulturen innen organisasjonen, *cultural distribution*, og dermed også mer om hva og ikke så mye om hvem. Ledelse er her uttrykt mer gjennom aktiviteter heller enn roller, og skillelinjene mellom leder og de andre er mer uklare. Denne kategorien er et uttrykk for ledelse i et fellesskap av mennesker som jobber for å nå et felles mål (MacBeath, 2009).

MacBeath (2009) påpeker at alle disse seks måtene å se distribuert ledelse på vil være passende i en gitt kontekst til en gitt tid. Det som imidlertid ses på som det ultimate i forhold til suksessfull ledelse, vil være en forståelse av å operere innenfor alle kategoriene, valgt ut fra hva som er passende i de ulike situasjonene og ut fra hvor man befinner seg i de ulike utviklingsprosessene i skolen (MacBeath, 2009). Modellen vil kunne hjelpe oss å forstå, samt sette en teoretisk ramme rundt skolelederens valg av strategier og strukturer i sitt lederskap, være seg bevisst eller ubevisst.



Figur 2.2 A taxonomy of distribution (kilde: MacBeath et al., 2005, s. 7)

Kategoriene i figuren representerer ulike måter å tenke ledelse, og hvordan distribuert ledelse kan arte seg i praksis. Det understrekes at dette ikke er rendyrkede kategorier, men sier noe om en tendens (MacBeath, 2009).

## 2.4 Oppsummering

Vi har i det foregående presentert tre teoretiske perspektiver som vi mener er et godt rammeverk til å beskrive fenomenet vi har undersøkt, nemlig rektors rolle i innovasjonsprosjekter hvor skolen samarbeider med eksterne aktører. Ved å benytte DKS som observasjonsenhet forsøker vi å forstå og belyse problemstillingen vår ved hjelp av tre hovedteorier. Vi kan forstå den i lys av teori ut fra et organisasjonsperspektiv, vi kan forstå den i lys av teori tilknyttet styring av utdanning, og vi kan forstå den ut fra et ledelsesperspektiv. Mer spesifikt har vi valgt Weick (1982b) sin teori om løse koblinger for å belyse trekk ved både organisering og samarbeidsforhold, struktur og strategier innen skolen og i skolens innovasjonsprosjekter med eksterne aktører. Med utgangspunkt i begrepene

ansvarlighet og ansvarliggjøring, kan vi forstå rektors handlingsrom og insentiver for å ville handle slik vi ser i vårt datamateriale. Begrepene gir oss godt forståelsesgrunnlag og samtidig gode begreper til å forklare styringsformer mer generelt og rektors lederatferd mer spesielt. Til slutt har vi ut fra et lederperspektiv valgt å benytte begrepet distribuert ledelse. Begrepet kan forstås på ulike måter, og vi viser til en modell hvor de ulike begrepene er satt i system (MacBeath et al., 2005). Dette lederperspektivet hjelper oss å forstå rektors valg av strategier og strukturer i sitt lederskap, og det setter strukturer for samarbeid og rektors praksis inn i en teoretisk forståelsesramme.

## 3 Metode

Problemstillingen vår rammer inn det vi ønsker å få frem i vår studie, nemlig hvilken rolle skolelederen, eller nærmere bestemt rektor, spiller i prosjekter hvor både samarbeid og innovasjon er fremtredende faktorer, og hvor parter utenfor skolen er mulige aktører. De tre forskningsspørsmålene våre konkretiserer enda nærmere det tematiske i det vi søker, og berører samarbeidsforhold, strategier og strukturer. Problemstillingen vår og de tre forskningsspørsmålene er av en slik art at kvalitativ metode synes å være det mest hensiktsmessig. Vi ønsker å utvikle kunnskap og innsikt i hvordan skoleledere forholder seg til ledelse av innovasjonsprosjekter der skolen samarbeider med eksterne aktører. En metode som måler individuelle og personlige synspunkter på dette fenomenet synes valid med tanke på problemstillingen vår. Den viser til et fenomen hvor vi ønsker å belyse utvalgte deler gjennom å benytte case-studie som forskningsdesign. Vi har valgt intervju i innsamling av primærdata, hvorpå analyse befinner seg på skoleledernivå. Metode bør velges ut fra hva slags problemstilling man har, og validitet og reliabilitet i undersøkelsen avhenger av valg av datainnsamlingsmetode (Jacobsen, 2005).

I dette kapittelet gjør vi rede for hvordan vi har gått frem for å besvare problemstillingen vår, og hvorfor vi har valgt å gjøre det på denne måten. Vi beskriver først valg av forskningsdesign, før vi redegjør for datagrunnlag og datainnsamling. Videre gir vi en innføring i hvordan dataene er bearbeidet og analysert. Kapittelet avrundes med at vi drøfter vesentlige begreper som validitet og reliabilitet opp mot vår forskningsstudie.

### 3.1 Forskningsdesign

Designet i vår undersøkelse er kvalitativ case-studie. Casestudier som forskningstilnærming er utbredt på en rekke fagområder, men er allikevel omdiskutert. Det er ingen utstrakt enighet om hva casemetode er, i hvilken grad den er vitenskapelig, eller hvilke krav vi bør stille til en god analyse og forklaring i en casestudie (Andersen, 2013). Casestudier rommer mange forskningsstrategiske muligheter og begrensninger, og må utvikles i lys av forkunnskaper og eksisterende teori, samt innsikt i det eller de casene som studeres. Robert Yin har hatt stor innflytelse på definisjonen av hva som beskriver en case, og gis hovedsakelig æren for å ha rehabilitert case som selvstendig metode (Andersen, 2013). Yin definerer casestudier som empiriske undersøkelser som «(1) *investigating a contemporary phenomenon* (2) *within its*

*real-life context (3) when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident, and (4) in which multiple sources of evidence are used»* (Yin, 1989, s. 23) Dette vil si at han definerer casestudier som en undersøkelse hvor man som forsker tar i bruk mange datakilder for å studere et samtidig fenomen der grensene mellom fenomen og kontekst er uklare. I casestudier etablerer forskeren en analytisk ramme, som den analytiske eller teoretiske representativiteten hviler sin generalisering på. Casestudien beskrives som en egnet metode når ønsket er å kunne besvare spørsmålene *hvordan* og *hvorfor* (Yin, 1989), og styrken ligger i forståelse og forklaring av handlinger og prosesser (Andersen, 2013).

Fenomenet vi ønsker å beskrive og forstå, er i vårt tilfelle innovasjonsprosjekter med eksterne aktører og rektors rolle i disse, og det å benytte case som design synes relevant. For å belyse skolelederens involvering og ledelse i prosjekter med eksterne aktører, har vi helt spesifikt valgt å ta for oss den nasjonale satsningen Den kulturelle skolesekken (DKS). Dette er et samarbeid mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. DKS danner grunnlaget for våre data, og er vårt konkrete og særegne utgangspunkt. Disse dataene danner bakgrunnsteppet som vi forsøker å dra slutninger ut ifra og belyse fenomenet som vår problemstilling angir. Vår studie kan dermed sies å være både induktiv og analytisk. Ved at vi bruker kjente begreper og teorier for å forstå og forklare en case, kan vår studie kalles en fortolkende casestudie (Andersen, 2013). Når vi velger case-studie som design i denne undersøkelsen, er det med sikte på å kunne si noe om hvordan skolelederen ser sin rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører.

Analyseenheten i vår case-studie er nettopp vårt fenomen: skolelederens rolle i disse innovative samarbeidsprosjektene. Dette er et klart definert og avgrenset sosialt element som vår studie tar utgangspunkt i (Grønmo, 2004). For å belyse og konkretisere hvilken rolle skoleledelse spiller i samarbeidsprosjekter i skolen, benytter vi innovasjonsprosjekter som DKS er et eksempel på, som observasjonsenhet hvor vi henter våre data. Fire rektorer er våre informanter. Hensikten med vår undersøkelse er ikke en systematisk generalisering eller å kunne trekke store universelle slutninger. Vårt utvalg av enheter er derfor også sammensatt på en slik måte at de ikke danner grunnlag for statistisk generalisering. Informantene er skjønnsmessig og strategisk valgt ut, noe man kan betegne som et pragmatisk utvalg (Grønmo, 2004). Vår undersøkelse er tenkt å skulle beskrive og kunne gi en viss innsikt i et fenomen og en type utvikling i den norske skolen. Med dette som utgangspunkt kan vi si at vi søker å gjøre en analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette gjør vi på

grunnlag av de beskrivelsene som er fremkommet i vår intervjuundersøkelse, støttet av våre sekundærdata, noe som dermed danner utgangspunkt for våre funn. Dette gir grunn for å hevde at resultatene kan overføres til det undersøkte fenomenet. Analytisk generalisering hviler på rikholdige kontekstuelle beskrivelser, og inneholder forskerens argumentasjon for at intervjuresultatene kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 269). Yin (1989) beskriver analytisk generalisering som en to-trinns prosess, hvor første trinn er å vise at funnene kan forstås gjennom det teoretiske rammeverket som er valgt. I vårt tilfelle vil dette bety å forstå rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører i lys av teori om løse koblinger, teori om ansvarlighet og ansvarliggjøring og teori om distribuert ledelse. Andre trinn handler om å benytte det samme teoretiske rammeverket for å forstå andre liknende situasjoner. I vårt tilfelle vil dette bety at man ut fra våre funn kan si noe om andre innovasjonsprosjekter i skolen hvor eksterne aktører er involvert, og rektors rolle i disse.

## **3.2 Datagrunnlag**

Vi har benyttet to typer kilder i innsamlingen av våre data. Primærdata er innhentet gjennom intervjuer. Innhentede dokumenter fra skolene hvor informantene er skoleledere, danner utgangspunkt for sekundærdata. I tillegg har vi benyttet ulike styringsdokumenter som sekundærdatakilder.

### **3.2.1 Informanter**

Utvalget vårt består av fire informanter, tre rektorer fra samme kommune og en rektor fra en annen kommune. Det at vi var ute etter erfaringer blant rektorene ble utgangspunkt for å finne kommuner hvor vi kunne være sikre på å få data på vår problemstilling. Dette krevde at vi gjorde bruk av kontakter vi hadde for å kunne velge kommuner hvor vi visste at DKS var godt innarbeidet i kommunen. For å få et så godt sammenligningsgrunnlag som mulig, var det viktig at rektorene som ble intervjuet hadde så like rammevilkår som mulig når det gjelder faktorer vi anser å ha betydning for vår problemstilling. De to kommunene som er valgt ut er derfor begge mellomstore kommuner og ganske likt organisert på kommunenivå i forhold til DKS. Alle skolene er også mellomstore skoler der rektor har en eller flere inspektører i sin ledergruppe. Vi kan allikevel se at vi har en variasjon i data, ved at våre informanter er rektorer i ulike aldre, det er to kvinner og to menn, og de ga opplysninger under intervjuet som tilkjennega at de hadde ulik fartstid som skoleleder. Denne variasjonen ga noe av



grunnlaget for våre refleksjoner i forhold til rektorenes egen bevissthet rundt sin rolle hva gjelder vår problemstilling. Vårt analysenivå befinner seg på mikronivå, hvor enhetene er små og enkle, og referer til aktørene som analyseenhet (Grønmo, 2004). Analysenivå referer til ulike nivåer i samfunnet eller et hierarki, og analysenivået defineres ut fra egenskaper som blant annet størrelse, kompleksitet og utstrekning i tid og rom (Grønmo, 2004).

Det var viktig for oss å intervjuere rektorer på de respektive skolene, selv om det kanskje er inspektør eller en kulturkontakt som har ansvaret for DKS. Noen av rektorene påpekte dette når de ble forespurt om å stille til intervju, og ville enten ha med seg den med daglig ansvar på intervjuet eller ønsket å delegere intervjuet til den på skolen med dette ansvaret. Vi sto imidlertid på vårt, nettopp fordi det var viktig for oss å få informasjon fra den med den formelle lederrollen. Det viktige for oss var ikke konkrete opplysninger på hvordan DKS fungerer i det daglige på hver enkelt skole, men heller hvordan skolelederen ser sin rolle og hvordan denne oppfatter styringen av disse prosjektene. Det viktige var hva som skjer på overordnet nivå med tanke på prosjekter der eksterne aktører er involvert i skolens arbeid. Valg av informanter er derfor strategisk og formålsorientert, og valgt ut fra de enhetene vi tror kan gi oss den mest interessante informasjonen for å belyse problemstillingen vi har valgt (Jacobsen, 2005).

### **3.2.2 Tekster**

I undersøkelsen har vi benyttet dokumenter vi mener kan belyse skolelederens rolle i styring av samarbeidsprosjekter i skolen (se Vedlegg 6). Det er overordnede planer for DKS, skolens ukeplaner og lokale læreplaner, samt referater fra samordningsmøter hvor DKS er tema. Dette er ment som supplerende data med tanke på innhold som er kommet frem under intervjuene, og som kan underbygge eller tilbakevise bestemte forhold som danner bakteppe for analysen av intervjuene. Vi har også benyttet utvalgte tekster som vi mener er sentrale. Dette er dokumenter i form av stortingsmeldinger, nasjonale rapporter og kartlegginger, og som er med på å danne grunnlag for de data som presenteres i kapittel 4. Tekstene er viktige med tanke på å forstå den mer samfunnsmessige utviklingen, samt at de viser hvilke nasjonale føringer som ligger til grunn for styringen av skoleutviklingen (se Vedlegg 6).

### 3.3 Datainnsamling

Innenfor samfunnsvitenskapen har metode en sentral posisjon. Metode kan forstås på flere måter, men i opprinnelig og vid forstand defineres metode som veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2012). I et kvalitativt forskningsintervju er kunnskapsproduksjonen avhengig av et sosialt samspill mellom intervjuer og informant, og interaksjonen mellom forsker og informant er avgjørende for intervjuet som en legitim vitenskapelig metode (Kvale & Brinkmann, 2012). Det finnes mange oppfatninger av forskningsintervjuet, men kan kort oppsummeres ved at god intervjuforskning betinger beherskelse av formelle regler og tekniske intervjuferdigheter. Men like viktig er intervjuerens skjønn og personlige ferdigheter, hvor kontekst og følsomhet for situasjonen er avgjørende for resultatet av produsert kunnskap. Etikken innenfor intervjuundersøkelser er ikke bare begrenset til selve intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser av undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2012) beskriver hvordan etiske problemstillinger bør prege både tematisering, planlegging, intervjusituasjon, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Etiske spørsmål bør derfor tas i betraktning gjennom hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og er noe man som forsker bør ha i søkelyset fra begynnelse til endelig rapport. Etiske retningslinjer kan for eksempel omhandle samtykke, fortrolighet og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2012). Noe av det vi var opptatt av på forhånd var hvor mye informasjon vi ønsket å gi deltakerne på forhånd og hvordan vi skulle ivareta deltakernes anonymitet. Vi hadde også på forhånd drøftet vår egen rolle og hvordan denne eventuelt kunne påvirke studien. Nærhet til forskningsfeltet krever en ekstra bevissthet hos forskeren i intervjusituasjonen for å avdekke kunnskap uten å farge den med sin personlige tolkning (Postholm, 2010). Vi har innsikt i forskningsfeltet og en del kunnskap og egne erfaringer om temaet. Ved å forske på eget praksisfelt bringer man med seg mange egne erfaringer og vil kunne være forutinntatt. Dette kan føre til at man som forsker lett kan bli ledet til å stille ledende spørsmål, og at eget perspektiv kommer i forgrunnen (Postholm, 2010). Det var derfor viktig at vi var klar over vår egen subjektivitet, ved å legge til side egen forforståelse og møte forskningsfeltet på en ren og upåvirket måte.

Vi brukte lang tid på å finne de informantene vi ønsket oss. Under veiledning ble vi enige om at det var vesentlig å finne data på samme analysenivå, altså skoleledere på rektornivå i samme kommune og på samme skolenivå, her barneskole. Noe av premisset for organisasjonene vi skulle inn i var en noenlunde lik organisering av DKS-tilbudet. Det var også viktig å finne informanter hvor vi var sikre på å finne data på det vi faktisk ønsket svar

på. Dette var vesentlig for å kunne få data i intervjuene som skulle kunne være mest mulig sammenliknbare, noe som også ville ha betydning for validiteten på undersøkelsen vår (Kvale & Brinkmann, 2012).

Gjennom en kontakt i en kommune hadde vi informasjon om et godt innarbeidet system for DKS. Vi valgte derfor å gå for denne kommunen. Denne kontakten var også behjelpelig med å plukke ut skoler som var aktuelle i en slik sammenheng. Vi tok selv kontakt med de ulike rektorene ved å ringe de aktuelle kandidatene. Vi forklarte vår hensikt og vårt prosjekt, og fikk i stand en muntlig avtale. Siden vi hadde kommet noe seint i gang med undersøkelsen vår, hadde vi ikke anledning til å vente på en godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) om behandling av personopplysninger før vi satte i gang med intervjuer av våre informanter. Det ble derfor usedvanlig viktig å informere våre intervjuobjekter om det de ikke måtte nevne personidentifiserende opplysninger i løpet av intervjuene. Dette innebar at vi ikke lagret elektroniske opplysninger som på noe vis kunne identifisere enkeltpersoner, verken direkte, indirekte, eller via koblingsnøkkel. Vi valgte derfor å sende forespørsel om intervju med noe informasjon om prosjektet i posten til informantene som muntlig hadde takket ja til å delta i prosjektet (se Vedlegg 3). Informasjonen var bevisst begrenset, dette fordi vi ikke ønsket at rektor skulle kunne forberede seg og innhente opplysninger før intervjuet. Vi ønsket å få et så autentisk bilde som mulig av hvor involvert i prosjektet informantene var før de hadde fått vår forespørsel om intervju. For store forberedelser fra informantene mente vi kunne være med på å gi et feilaktig bilde av dette. Dette styrker også validiteten i undersøkelsen. Tidsrammen for intervjuet ble anslått i henvendelsen til ca. én time. Da rammene først ble lagt for valg av informanter, gikk dette veldig greit og uten problemer. Vi forespurte tre rektorer som samtykket og stilte seg positive for å stille til intervju, på tross av lite informasjon. Den ene av rektorene ville dog ha med seg sin avdelingsleder, siden DKS var delegert på dennes nivå. Dette drøftet vi internt først og deretter med veileder, og ble enige om at det var viktig å holde dataene på samme analysenivå. Vi var også veldig bestemt på at vi ønsket data knyttet opp mot rektors rolle. Dette godtok rektoren, og vi hadde dermed avtaler om intervju, og tid og sted ble avtalt å finne sted på de respektives skoler.

I planleggingsprosessen av intervjuundersøkelsene er det viktig å klargjøre intervjuets hvorfor, hva og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjuguiden hadde vi jobbet grundig med over lengre tid. Gjennom å drøfte sammen, for deretter å utarbeide flere utkast med

endringer, og til slutt få veiledning på spørsmålene våre, mente vi endelig at intervjuguiden inneholdt presise og klare spørsmål som kunne gi oss ønskede data. Intervjuguiden var kategorisert etter forskningsspørsmålene våre, dette for å tematisere og samle spørsmålene våre. Vi var også nøye med at intervjuguiden ikke inneholdt personsensitive spørsmål og spørsmål som ellers kunne knytte vedkommende til kommune og skole. Vi gjorde avtale med en rektor i en annen kommune som sa seg villig til å være testpilot. Begge to var med på det piloterende intervjuet, med den ene som leder av intervjuet og den andre som bisitter og til å stille oppfølgingsspørsmål. Vi tok lydopptak av hele sekvensen. I etterkant av intervjuet oppsto det en refleksjonssamtale, knyttet både opp mot spørsmålene som var blitt stilt og temaene vi hadde berørt underveis. Det var tydelig for oss at intervjuet førte til stor egenrefleksjon. Pilotintervjuet frembrakte så vidt interessant informasjon at vi i etterkant kunne tenke oss å benytte også disse dataene i selve undersøkelsen. Dette ble drøftet med veileder, hvorpå vi ble enige om å be om samtykke til dette fra informanten. Pilotintervjuet utgjør dermed, sammen med de tre andre intervjuene og sekundærdata, vårt datagrunnlag. Pilotintervjuet førte ikke til store endringer på vår intervjuguide. Vi foretok noen små justeringer og presiseringer, som kunne bidra til større klarhet i spørsmålene.

Alle intervjuene ble gjennomført over en tidsperiode på tre uker. Vi var begge til stede på intervjuene, og vi valgte samme gjennomføringsstrategi; samme person som leder av intervjuet og den andre som bisitter og til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette for å gjøre intervjusituasjonen så lik som mulig. Vi valgte også å være begge for å kvalitetssikre gjennomføringen og at vi begge hadde hørt de muntlige svarene i den situasjonen svarene ble gitt. Dette har med observasjon av for eksempel kroppsspråk og blikk. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker på begge mobiltelefonene, for å sikre både kvalitet og opptak. Av hensyn til personvern ble ikke lydopptakene satt i gang før innledende presentasjon var gjennomført. Etter hvert intervju hadde vi to en naturlig refleksjonssamtale. Dette var interessant med tanke på hvordan vi hadde oppfattet både informant, de ulike svarene på våre spørsmål og etter hvert sammenlikning av de ulike informantene. Refleksjonssamtalene ble på denne måten en viktig del av fortolkningen.

Det er viktig med gode ferdigheter og kunnskap om intervjutemaet for å kunne stille relevante spørsmål, og ikke minst oppfølgingsspørsmål. Dette har betydning for kvaliteten på de data som produseres. Kvale og Brinkmann snakker om en håndverksmessig dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2012). Med dette forklarer de mestring av en produksjonsform hvor praktiske

ferdigheter og personlig innsikt er vesentlige faktorer, og hvor kunnskapen om å intervju er ervervet gjennom både utdanning og omfattende praksis. Intervjueren som behersker sitt fag, har størst fokus på den intervjuede og den kunnskapen man ønsker å innhente. Relasjonelle og tause aspekter har en vesentlig plass, for eksempel kunsten å lytte tålmodig (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjuer og informant produserer kunnskap sammen i dette personlige samspillet i intervjuet. Kunnskapen som dannes under en intervjusituasjon produseres i en relasjon som er kontekstuell. Det finnes imidlertid ulike måter som forsker å forholde seg til informanten på, og man kan være både beskrivende, fortolkende og kritisk (Postholm, 2010). Ulikhetene kan kort beskrives ved at man som forsker har som mål å avdekke kunnskap fri for tolkning, eller at man som forsker er opptatt av å forstå informanter og handlinger i historisk og sosial kontekst, eller at man som forsker innehar en kritisk holdning til det bestående og under intervjuet lanserer forslag til endring. Innen denne siste retningen kan intervjuet fortone seg som en felles refleksjonsprosess (Postholm, 2010).

Ved å benytte en intervjuguide med planlagte spørsmål, sikret vi å komme inn på de temaene vi ønsket å belyse. På denne måten var våre intervjuer strukturerte og planlagte. Ved å stille informantene den samme serie av spørsmål, i samme rekkefølge, vil man også forenkle sorteringen i forhold til analysekategoriene, og intervjusituasjonene vil være så like som mulig. Intervjuguiden (se Vedlegg 2) består av en del hovedspørsmål og så noen planlagte hjelpe- eller oppfølgingsspørsmål. Noen av spørsmålene danner ikke utgangspunkt for samtale eller videre utdyping, og gir såkalt low-level knowledge (Phillips i Postholm, 2010). Intervjuet ga likevel rom for å stille flere oppfølgingsspørsmål underveis og åpnet for noe fleksibilitet, for å klargjøre eller for mer uttømmende informasjon. Intervjuformen vi valgte kan derfor sies å være semistrukturert, dette også siden vi var ute etter den emosjonelle dimensjonen i form av mer narrative svar fra informantene (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Vi fulgte intervjuguiden under intervjuet, men vi hadde likevel følelsen av at intervjuet artet seg i større eller mindre grad som en samtale. Det tok av og til retning av å inneholde både kritisk refleksjon og selvrefleksjon, hvor informantene selv lanserte konstruktive forslag til endringer av praksis. En av rektorene ga tydelig uttrykk underveis i intervjuet at jo mer vi snakket om dette, dess mer følte han på et behov for å endre praksis på egen skole. Dette kan sies å være innenfor den kritiske tradisjonen (Postholm, 2010). De sekundære kildene (se Vedlegg 6), i form av referater fra diverse møter i forhold til DKS, årsplaner og ukeplaner fra informantenes respektive skoler, spurte vi om å få tilgang til på slutten av hvert intervju.

### 3.4 Transkribering

Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom mennesker ansikt til ansikt. Å transkribere betyr å transformere, og her fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2012). Å transkribere er også en fortolkningsprosess, hvor mye kan gå tapt i denne oversettelsen, for eksempel ironi. En transkripsjon abstraherer en samtale til en skriftlig form hvor disse konstruksjonene underveis krever både vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2012). Når vi valgte å ta opp intervjuene var det med tanke på transkripsjon. Dette er en måte å registrere intervju som kan fange opp tonefall, pauser og dynamikk, og som gjør at man igjen og igjen kan gå tilbake og lytte. Ved å transkribere intervjuene til skriftlig form, blir samtalene strukturert og mer oversiktlige. Dette er i seg selv starten på analysen (Kvale & Brinkmann, 2012).

Med det beskrevne ovenfor, var vi bevisst at vi mistet en dimensjon ved å be noen transkribere intervjuene for oss. På grunn av tidspress valgte vi likevel å sette bort denne jobben. Dette ville være mest tidseffektivt, og vi kunne arbeide med de mer teoretiske delene i oppgaven mens denne jobben ble gjort. Vi inngikk en skriftlig avtale med han som skulle transkribere om blant annet taushetsplikt og hvordan vi ønsket intervjuene transkribert. I transkripsjonene fremkommer tenkepauser som prikker, og halvveis uttalte ord gjengis slik det fremkommer på lydopptaket. Lyder ellers gjengis ikke. Transkripsjonene er nummerert, eksempelvis 001. På denne måten har intervjuene våre blitt anonymisert. Lydfilene ble overført til kryptert minnepinne, og gitt tilbake til oss etter transkripsjon. Disse lydfilene vil også bli slettet når masteroppgaven er levert inn og studiet avsluttet.

### 3.5 Dataanalyse - med Nvivo dataprogram

Dataanalyse innebærer å avdekke generelle eller typiske mønstre i datamaterialet (Grønmo, 2004). I kvalitative studier foregår analyse parallelt gjennom hele datainnsamlingen. Data analyseres etter hvert som de samles inn, ved en stadig pågående tolkning og verifisering under intervjuene (Grønmo, 2004). Refleksjonene vi gjorde under og i etterkant av hvert intervju kan også sies å være en del av analysen. Da transkripsjonen av alle intervjuene var gjort ferdig, leste vi igjennom alle disse tekstene, og på denne måten dannet vi oss et inntrykk av hva som var sentralt eller typisk. På denne måten kunne vi også fange opp spesielle tendenser og sammenhenger. I denne fasen av analysen kombinerte vi våre egne erfaringer og inntrykk fra datainnsamlingen (Grønmo, 2004), og på denne måten dannet vi oss et godt

grunnlag for meningskoding av det transkriberte datamaterialet vårt. På bakgrunn av innhentede data og denne første bearbeidingen, endret og presiserte vi i denne fasen av undersøkelsen også noe på våre forskningsspørsmål. Vi utarbeidet kategorier for å identifisere og systematisere materialet. Disse ble dannet med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmålene våre (Grønmo, 2004), men også noe på bakgrunn av det empiriske materialet. Vi opprettet tre hovedkategorier, der hver av hovedkategoriene består av tre koder. Innenfor kategorien *strategier* har vi for eksempel kodene sentralisering og desentralisering. Med koder menes stikkord som kan beskrive eller karakterisere et større utsnitt av teksten (Grønmo, 2004). Koder kan være deskriptive, fortolkende eller forklarende (Grønmo, 2004). Vi ser at vi har koder som er både deskriptive og fortolkende, hvor koden nivå er eksempel på det første og kontroll/mangel på kontroll er eksempel på det siste. En deskriptiv kode inneholder en rent beskrivende karakteristikk av det faktiske og eksplisitte innholdet i teksten, mens en fortolkende kode gir uttrykk for forskerens tolkning eller forståelse av innholdet i teksten (Grønmo, 2004, s. 247). Vi kan si at våre kategorier og koder er utviklet både induktivt og deduktivt. De er utviklet induktivt ved at de bygger på empiriske data slik de uttrykkes eksplisitt i teksten. De er deduktive i forståelsen av at de også er dannet ut fra en forståelse og innsikt i datamaterialet, sett i en kontekstuell og teoretisk sammenheng (Grønmo, 2004). Analysekategoriene er presentert i Vedlegg 4.

Vi bestemte oss tidlig for å benytte NVivo. Dette er et analyseverktøy/dataprogram som brukes innen kvalitativ forskning, hvor man har behov for å analysere lavt strukturert data, som i vårt tilfelle er intervjuer. Med et slikt standardisert analyseverktøy ville vi på en enkel og oversiktlig måte kunne organisere og analysere ikke-numeriske og ustrukturerte data. Vi så på det som en stor fordel å benytte et slikt analyseverktøy og det ga oss en god måte å sammenstille og systematisere data. Vi kunne også lettere plassere relevante data etter kategori eller informant (se Vedlegg 5). Denne måten å kode data på var effektiv og ga oss en veldig god oversikt. Vi så det også som en styrke ved å kode elektronisk at man lett kan dokumentere koding i etterkant, om det skulle være behov for dette.

Våre fire intervjuer utgjør vårt primære datamateriale, og er grunnlag for våre analyser og funn. De sekundære dataene (se Vedlegg 6) har enten bidratt til en triangulering av data eller gitt støtte i en type bakgrunnsmateriale. Vi har benyttet vårt teoretiske rammeverk for å forstå og beskrive våre funn, og samtidig har vi sett koblingen mellom valgt teori og våre egne funn som svært interessant.

## 3.6 Validitet

Validitet handler om at forskningen vår gir gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012). Validiteten sier også noe om i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingen (Grønmo, 2004). Validering er en stadig pågående prosess og skal gjennomsyre hele forskningsprosessen, med kontinuerlige kontroller av pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Validering bør prege alle fasene av en intervjuundersøkelse, og bør prege kvaliteten på forskningshåndverket gjennom hele undersøkelsen.

Validiteten avhenger av hvordan et undersøkelsesopplegg er utformet. Under her kan man relatere dette til utvelging av for eksempel informanter, valg av fokus og instrumenter for datainnsamling (Grønmo, 2004). For oss var det grundige forarbeidet med intervjuguident og forberedelse til intervjuene viktig for å sikre kvaliteten på selve intervjuene. Kvale og Brinkmann presiserer at dette er viktig med tanke på senere analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2012). De fremhever spesielt tre kvalitetskriterier for det ideelle intervju, og som fungerte som gode retningslinjer for vår intervju praksis:

- *Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.*
- *Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine fortolkninger av intervjupersonens svar.*
- *Intervjuet er «selvkommuniserende» - det er i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer (s. 175).*

Punktene omhandler at det både tolkes, verifiseres og kommuniseres underveis i intervjuet, og satte store krav til oss som intervjuere. Med dette i bevisstheten under våre intervjuer, førte det til at den som ledet intervjuet stoppet for å bekrefte sin forståelse underveis, samt at begge brukte muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål.

Gjennom våre fire år som masterstudenter har vi opparbeidet oss noe erfaring med å gjøre intervjuer. Vi har også jobbet i skolen i mange år, og har på denne måten mye erfaring og trening i kommunikasjonsferdigheter hva gjelder sosiale samspill og interaksjon med mange ulike mennesker. Vi har en grunnleggende forståelse av det feltet vi skal forske innenfor og en god del relevante forkunnskaper. Dette er et av hovedargumentene for styrken ved casestudier og dermed høy grad av validitet (Andersen, 2013). Vi må allikevel kunne sies å være forholdsvis uerfarne. Vi har liten erfaring innen intervjuforskning, og våre forutsetninger og



kvalifikasjoner knyttet til denne typen datainnsamling er svært begrenset. Dette berører validiteten ved vår undersøkelse, noe Grønmo definerer som kompetansevaliditet (Grønmo, 2004). Ved å være to under intervjusituasjonene, ønsket vi å minimere utfordringene knyttet til vår kompetansevaliditet. I tillegg var vi i forkant bevisst på å oppdatere oss på metodelitteratur i intervjuteknikk.

Ved å velge et kvalitativt forskningsintervju, er det viktig å være klar over utfordringene ved denne metoden. Forskerens integritet, ferdigheter og rolle som person er avgjørende for kvaliteten på det datamaterialet som produseres. I dette ligger forskerens evne til sensitivitet og engasjement i moralske og etiske spørsmål. Dette betyr også at det er forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som er den avgjørende faktor i en kvalitativ studie. Kvalitativ intervjuforskning er interaktiv og forskerens uavhengighet kan settes på prøve. Graden av profesjonalitet i samspillet med informantene kan romme spenning mellom objektivitet og subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2012). Subjektiviteten er imidlertid også et pluss ved at det følger med en viss fleksibilitet som kan gi forskeren tilgang på mer og dypere kunnskap enn man ellers vanskelig ville få tak i.

Kvaliteten på intervjuforskning avhenger av forskerens validering ved hele tiden å kontrollere, problematisere og tolke resultatene teoretisk. I forhold til et kvalitativt forskningsintervju kan en typisk utfordring være dårlig kommunikasjon mellom intervjuer og informant, noe som kan bidra til begrenset informasjonsutveksling. Dette kan føre til misforståelser og feiltolkning, som igjen vil føre til svekking av datamaterialets kvalitet. Vi hadde en umiddelbar refleksjonssamtale mellom oss to etter hvert intervju, og dette ble en viktig del av vår tolkning. Her var det interessant å fange opp om vi hadde lik oppfatning av intervjusituasjonen og informanten, og hvordan vi på hver vår måte tolket dette inn i en sammenheng. Dette er det Grønmo (2004) refererer til som kommunikativ validitet. Man bygger her på dialog og diskusjon mellom forskere eller andre om hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen i studien (Grønmo, 2004). Slike drøftinger som vi hadde i etterkant av intervjuene, samt at vi også drøftet dette med veileder, var en stadig pågående prosess, hvor vi sjekket ut og avdekket forhold som kunne være avgjørende med tanke på svakheter ved vårt datamateriale. Konsensus i slike drøftinger bidrar til å anta at validiteten er tilfredsstillende (Grønmo, 2004). Valg av teoretisk rammeverk har vist seg å fungere godt ved analyse av data. Kategoriene vi har systematisert dataene våre innenfor har vært utgangspunkt for teoretisk drøfting, og vi ser at våre tre hovedteorier er gjennomgående

og kan anvendes innenfor alle kategorier. Vi ser også at teoriene vi har brukt, på en god måte har vist seg å utfylle og supplere hverandre, og på denne måten fungert som analyseverktøy innenfor alle analysekategorier. Dette er det Grønmo (2004) kaller for teoretisk validitet. Ved at vi har vært nøye med betingelsene under utarbeiding av intervjuguide og datainnsamling og hatt høy etisk bevissthet under hele forskningsprosessen, mener vi at vår forskningsstudie er gjennomført på en tilfredsstillende måte, og dermed at den interne validiteten skulle være sikret (Grønmo, 2004). Våre resultater synes realistiske som kan bidra til en analytisk generalisering ved at de forholdene vi har undersøkt og som gjelder rektors rolle i innovasjonsprosjekter, sannsynlig også finner sted utover den forskningsmessige situasjonen dataene er analysert innenfor. Dette har vi vist gjennom analysekapittelet og i vår konklusjon. På denne måten kan den eksterne validiteten være sikret (Grønmo, 2004).

### **3.7 Reliabilitet**

Reliabilitet defineres gjerne som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen. Man legger vanligvis vekt på to hovedtyper, stabilitet og ekvivalens (Grønmo, 2004). I kvalitative studier er det ikke mulig å teste og beregne reliabiliteten ved hjelp av standardiserte metoder. Undersøkelsesopplegget blir ofte utviklet under datainnsamlingen, dels avhengig av forskerens analyser og tolkninger av data etter hvert som de samles inn. Dette er knyttet til konteksten der datainnsamlingen foregår. Dette gjør det problematisk å foreta uavhengige datainnsamlinger basert på nøyaktig samme undersøkelsesopplegg, som vil være avhengig av når studien gjennomføres og hvem som gjennomfører studien (Grønmo, 2004). Begrepet reliabilitet kan synes problematisk innen kvalitativ forskning, og blir oftere byttet ut med troverdighet i nyere litteratur (Grønmo, 2004). Uansett innebærer dette at empiriske funn som presenteres, har utgangspunkt i data om faktiske forhold. Dataene er ikke resultat av forskerens subjektive skjønn, eller er gjenstand for tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen. Dataene skal være innsamlet på en systematisk måte og være i samsvar med etablerte forutsetninger og fremgangsmåter i undersøkelsesopplegget som er benyttet (Grønmo, 2004). Ved at vi har benyttet Nvivo som maskinelt analyseverktøy, har vi på en systematisk og strukturert måte organisert og koplet tekstutsnitt og koder. Dette har gitt oss gode muligheter for å bearbeide og sortere datamaterialet, og har hjulpet oss å avklare meningsinnhold og de mer generelle mønstrene i datamaterialet (Grønmo, 2004). Nvivo har også bidratt til en effektiv behandling og organisering av kodet tekst videre i analysen.

I vår forskningsstudie kan stabilitet vises ved at de sekundære kildene vi har benyttet har blitt gjennomgått flere ganger i løpet av forskningsprosessen, og underbygger de dataene som er kommet frem i intervjusituasjonene. Vi har også kritisk gjennomgått datamaterialet fra intervjusituasjonene flere ganger begge to, uavhengig av hverandre og på ulike tidspunkter. De kodede tekstutsnittene og transkripsjonene har vi stadig tatt frem og vurdert i nytt lys av dataanalysen. Høy grad av samsvar mellom beskrivelsene av forholdene basert på datainnsamling eller datagjennomgang på ulike tidspunkter, forteller oss om stor stabilitet i vår studie.

Ekvivalens er av særlig betydning siden vi er to forskere som samarbeider om gjennomføringen av samme studie. Reliabiliteten i vår forskningsstudie er ivaretatt ved at vi har kodet en del av dataene fra intervjusituasjonene uavhengig av hverandre, for deretter å foreta en innholdsanalyse av disse. Vi har deretter sammenliknet disse beskrivelsene av de samme forholdene. Vi kunne dermed vurdere ekvivalensen ut fra det samsvaret vi hadde mellom våre beskrivelser. Dette ble også utgangspunktet for interessante drøftinger og vurderinger av de dataene vi hadde samlet inn. Disse drøftingene ledet oss frem til de utsagnene som vi mente på en best mulig måte fanger opp representative utsagn, samt utsagn som representerer avvik eller sprik i dataene. På denne måten har vi forsøkt å sikre høy grad av ekvivalens.

I kvalitative studier kan det være viktig å legge vekt på å vurdere konsistens. Man skiller mellom to typer konsistens, hvor intern konsistens dreier seg om forholdet mellom ulike deler av de innsamlede data. Ekstern konsistens dreier seg om forholdet mellom de innsamlede data og andre relevante opplysninger (Grønmo, 2004). Vi ser at våre intervjudata og sekundærdata i form av blant annet ukeplaner og referater fra informantenes skoler, passer godt sammen, ved at de bekrefter hverandre og setter datamaterialet inn i et helhetlig bilde. Utsagn fra informantene om at for eksempel DKS er implementert gjennom at det vises på ukeplaner har vi fått bekreftet gjennom at vi leser det i ukeplaner vi fikk i etterkant av intervjuene. Vi finner også stor grad av samsvar og lite sprik i det de ulike informantene svarer under intervjuene. Dette gjør at vi tydelig ser noen tendenser i vårt datamateriale. Det kan derfor synes som den interne konsistensen er god ved at forholdet mellom våre innsamlede data virker rimelig. Om vi ser våre innsamlede data i en større kontekst, hvor andre relevante opplysninger og informasjon om fenomenet vi studerer er en del av dette forholdet, kan vi si noe om den eksterne konsistensen (Grønmo, 2004). De funnene vi har gjort og de tendensene vi mener å

se, kan ses inn i en større utdanningspolitisk sammenheng, hvor vi kan relatere det våre informanter gir uttrykk for. Dette kan for eksempel være realisering av politiske styringssignaler og resultatstyring, ledelse av skolen som kompleks og motsetningsfylt, ulike dilemmaer og prioriteringer. Politiske styringsdokumenter og forskning på utdanning kan passe godt inn i studiens kontekst sammen med vårt datamateriale, og kan på denne måten vurdere den eksterne konsistensen som god. Vi har imidlertid ikke analysert og kritisk drøftet denne tilgjengelige informasjonen, noe som er et viktig grunnlag for reliabilitetsvurderinger (Grønmo, 2004). Man kan imidlertid anta at kilder som for eksempel stortingsmeldinger og rapporter fra nasjonalt hold, samt anerkjent forskning kan betraktes som troverdig og etablert kunnskap.

Det er naturlig i denne sammenheng å trekke inn triangulering, som er en av casestudiers sterke side (Andersen, 2013). Triangulering handler om å bruke flere datakilder og metoder for datainnhenting. Vi har benyttet både primære og sekundære kilder og flere og ulike teorier i vår forskningsstudie. Triangulering kan også knyttes til at vi har vært to forskere, og dette gir dermed økt kontroll i forskningsprosessen (Andersen, 2013).

### **3.8 Oppsummering**

I dette kapittelet har vi på en systematisk måte beskrevet hvordan vi har gått frem for å kunne svare på problemstillingen vår, og vi har beskrevet hvorfor vi har valgt å gjøre det på denne måten. Vi har presentert forskningsdesignet vårt, og med det begrunnet valg av en kvalitativ case-studie som en egnet metode ut fra fenomenet vi ønsker å beskrive og forstå. Vi har beskrevet valg av observasjonsenhet, og videre grunnlagt prosessen knyttet til valg av informanter og tekstutvalg, og de betraktningene vi gjorde i forbindelse med dette. Vi har gjort rede for hvordan vi har samlet inn data, og gitt en nærmere beskrivelse av intervjuet som kvalitativ forskningsmetode. Herunder har vi beskrevet valg vi har måttet ta, samt etiske betraktninger knyttet til datainnsamlingen. Vi har presentert hvordan vi har gått frem under dataanalysen, og forklart metodiske og systematiske valg i forhold til organisering av data. Under validitet og reliabilitet har vi trukket frem og forklart ulike former for dette, og knyttet disse opp mot vår forskningsstudie. Vi har reflektert rundt styrker og svakheter ved vårt undersøkelsesopplegg. Vi har vært bevisste vår rolle under datainnsamlingen og hvordan vår erfaring og kjennskap til undersøkelsesfeltet er en del av den meningen som produseres, sammen med funnene. Vi har lagt vekt på styrken og fordelene det er ved å være to forskere,

noe som på den måten kan fremme troverdigheten ved de funnene vi presenterer. Vi har grunnlagt hvorfor vi mener våre funn og resultater kan danne utgangspunkt for en analytisk generalisering, og beskrevet en praksis som sammen med den valgte teorirammen kan bidra til å øke forståelsen om disse forholdene.

## 4 Dataanalyse og diskusjon

I dette kapitlet skal vi presentere data fra våre undersøkelser og diskutere disse på basis av den teorirammen vi har valgt. Kapitlet er strukturert gjennom de tre kategoriene vi har valgt å systematisere dataene innenfor, nemlig samarbeidsforhold, strategier og strukturer. Hver av disse kategoriene er igjen systematisert i koder, som presiserer nærmere hva vi er ute etter å forstå. Det vil si at vi først vil se på samarbeidsstrukturene innad på skolene og mellom skole og Den kulturelle skolesekken (DKS). Dette innebærer blant annet rektors rolle i samarbeidet, hvem som deltar i de ulike samarbeidsfora og de organisatoriske rammene rundt samarbeidet. Vi er også ute etter om samarbeidet er regulert gjennom skriftlige dokumenter. Vi er videre opptatt av hvilke strategier rektor benytter i samarbeidsprosessene vedrørende DKS. Vi ser her på stabilitet i organisering og innhold, og vi tar for oss graden av sentralisering av innhold og organisering. Vi undersøker også i hvilken grad integrering av DKS finner sted i skolens læreplaner. Til slutt presenterer vi data som kan fortelle oss noe om strukturene som ligger til grunn for rektors ledelse av samarbeidsprosjektene med DKS. Her ser vi på rektors grad av delegering og kontroll. Vi er også interessert i hvordan skolelederen sørger for å implementere DKS i skolens virksomhet.

Dataene presenteres hovedsakelig gjennom sammenstillinger av de viktigste funnene fra hver kategori. Vi har i tillegg valgt å trekke frem utvalgte sitater fra intervjuene vi hadde med informantene og som vi mener er representative for kategoriene vi har systematisert innenfor.

### 4.1 Samarbeidsforhold

Kategorien er ment å utdype de strukturene som finnes i forhold til samarbeid, både på skole og hva gjelder DKS. Kategorien er kodet i fora, som omhandler hvordan, når og hvor samarbeidet foregår. Koden nivå handler om hvem som deltar i samarbeid og hvilke roller disse har i organisasjonen. Til slutt ser vi på tema, som omhandler hva det samarbeides om.

#### 4.1.1 Fora

Vi finner at alle skolene har DKS som tema på forskjellige tidspunkt og arenaer gjennom året. Den arenaen som fremkommer som mest regelmessig i begge kommunene er evalueringsmøter på slutten av hvert skoleår. Disse evalueringsmøtene gjennomføres sentralt i kommunene i skoleeiers lokaler, slik at det er lett for alle skolene å være representert. I den

ene kommunen beskriver rektorene at DKS også er tema på rektormøter en til to ganger i året. Rektor 2 oppsummerer disse samarbeidsforaene på følgende måte:

*Det er den kontaktpersonen på opplæring og oppvekst da... som innkaller til det. Og det er den kulturverten her...eller... ikke kulturvert, men kulturkontakt, som drar på vegne av skolen. Og som deltar i evaluering og planleggingsmøter. Men Den kulturelle skolesekken, blir også tatt opp på skoleledermøter.*

Det blir også på alle skolene gjennomført skriftlige evalueringer i etterkant av hvert arrangement skolen har vært en del av. Dette er evalueringer initiert fra skoleeiernivå. Vi finner også i våre data at Rektor 4 har lagt opp til at DKS er tema på teammøter. De tre andre rektorene vet ikke om DKS er tema på teammøtene eller ikke. De opplyser at dette ikke er noe de har lagt føringer på, og om dette blir diskutert på teamene, er det i så tilfelle på teamenes eget initiativ.

Vi ser at mye av det samarbeidet som foregår muntlig er lagt til møtearenaer på kommunenivå og at disse foregår forholdsvis sjeldent. På en av skolene finner vi også et noe mer systematisk muntlig internt samarbeid mellom lærere innad på skolen knyttet opp mot hvert enkelt arrangement. Skriftlig samarbeid i form av informasjon og evalueringer foregår også årlig og i forbindelse med hvert arrangement. Stor grad av sentralisering av kommunikasjons- og samarbeidsarenaer kan tyde på et behov hos skoleeier for å kompensere for løse koblinger innad i skolen, slik Weick (1982a) beskriver.

Som vi har beskrevet tidligere er det i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet liten grad av kvalitetsmåling i de praktisk-estetiske fagene (Langfeldt, 2008). Det kan derfor være vanskelig for skoleeier å praktisere en tydelig ansvarliggjøring av rektorene når det gjelder disse fagene. Rektor 3 forteller for eksempel at han opplever manglende kontroll og få forventninger fra skoleeier i forhold til resultat kvalitet når det gjelder DKS og de praktisk-estetiske fagene. Likevel er kommunene gjennom blant annet målene i læreplanen ansvarlige for kvalitet også i disse fagene. Dette tyder på at kommunens styringsmekanismer beveger seg mot ansvarlighet eller responsebility og bort fra ansvarliggjøring og accountability, slik dette er satt opp som motpoler i Figur 2.1 (Afsar et al., 2006). Sentralisering av møtearenaer kan gjennom et slikt perspektiv ses på som en måte å stramme inn koblingene mellom kommunenivå og skolenivå for å kompensere for mangel på andre styringsmekanismer innen dette feltet.

Som vi har vist går mye av kommunikasjonen direkte mellom skoleeiernivå og de enkelte lærerne hva gjelder DKS. Rektorene er enten bare kopimottakere eller ikke involvert i kommunikasjonen i det hele tatt. I lys av manglende styringsmekanismer, slik vi har beskrevet over, kan dette også ses på som en måte for skoleeier å sikre at også disse målene i læreplanen blir ivaretatt på lærernivå. Dette kan ses på som større grad av direkte innholdsstyring fra skoleeier, heller enn mål og resultatstyring på dette området (Afsar, et al., 2006). Vi har tidligere beskrevet skolen som en løst koblet organisasjon (Weick, 1982a). Dette gjør seg særlig gjeldende innen den delen av skolens drift som omhandler DKS og de praktisk-estetiske fagene. Skoleeiers direkte kommunikasjon med lærerne kan være med på å kompensere for disse løse koblingene innad i skolen. Likevel ser vi også at når kommunikasjonen ikke går gjennom rektorene, kan dette være med å forsterke nettopp graden av løse koblinger, som de kan ha vært ment å kompensere for.

#### **4.1.2 Nivå**

Vi finner i begge kommunen at det er en person sentralt i kommunen som har koordineringsansvar for DKS. I den ene kommunen er dette en skolefaglig rådgiver mens det i den andre kommunen er en person knyttet opp mot kulturskolen som har fått dette ansvaret. Det fremstår likevel som om disse to personene har en noenlunde lik funksjon i de to kommunene vi har intervjuet rektorer. Alle skolene har også en kulturkontakt som har et overordnet ansvar for DKS på sine respektive skoler, og for kommunikasjon med den som har ansvaret på skoleeiersiden. Denne kulturkontakten er på alle skolene assisterende rektor, avdelingsleder eller inspektør. En av skolene har to kulturkontakter, der den ene er en inspektør, mens den andre er en lærer. De faste evalueringsmøtene som har vært gjennomført en til to ganger i året har vært arrangert av skoleeier ved DKS-ansvarlig og det har vært kulturkontakter, og ikke rektorer som har deltatt på disse møtene.

I tillegg til dette har skoleeiers DKS-ansvarlig i den ene kommunen deltatt på noen få rektormøter der DKS har vært tema. Rektormøtene er til vanlig en gang i måneden. Her har kommunikasjonen altså gått direkte fra skoleeiernivå til rektornivå. Dette fremstår som et parallelt fora til møtet hvor kulturkontaktene har deltatt. Rektor 4 bekrefter dette når hun forteller at hun deltar på rektormøter en gang i måneden og at det hender at DKS er temaet der. Hun forteller også at kulturkontaktene har sine egne møter med noe av det samme innholdet.



Alle rektorene fremstår som bevisste i forhold til delegering av kulturkontaktoppgaven til nivået under i skolens ledelse. En slik distribuering av ledelse kan oppfattes som det MacBeath beskriver som strategisk distribusjon (2009). Det vil si at rektor bevisst har distribuert ledelse som et ledd i skolens utvikling. Det kan også ses på som et utslag av pragmatisk distribusjon (MacBeath, 2009). Rektoroppgaven er i dagens skole svært mangfoldig og det vil kunne være et stort behov for å delegere oppgaver for å minske rektors arbeidsbyrde. Økende grad av ytre press og oppgaver pålagt skolen vil ifølge MacBeath (2009) typisk kunne føre til økende grad av det han kaller pragmatisk distribusjon.

Som vi ser har skoleeier opprettet kommunikasjonsarenaer til alle nivåer i skolen, gjennom møter med rektorene, med avdelingsledernivå på kulturkontaktmøter og gjennom direkte kommunikasjon med og informasjon til lærere. Dette kan ses på som nok et eksempel på skoleeiers behov for å sikre at målene for de praktisk-estetiske fagene blir ivaretatt, på tross av løse koblinger i skolen og manglende styringsverktøy for disse fagene, slik vi har beskrevet over (Weick, 1982a; Langfeldt, 2008).

Når det gjelder samarbeid, utveksling av informasjon eller erfaringer og kunnskap mellom kunstnerne som deltar i prosjektet og den enkelte skole, svarer for eksempel Rektor 4 følgende på spørsmål om dette:

Forsker 2: «*Finnes det noen sånne typer møter i det hele tatt i dag?*»

Rektor 4: «*Det vet jeg ikke. Det tror jeg ikke.*»

Vi finner ingen eksempler på et slikt type samarbeid i våre data eller at et slikt samarbeid er initiert fra rektor. Om det eventuelt finnes noen slike møter og utveksling på eget initiativ på lærernivå er uvisst. Et samarbeid på dette nivået vil derfor kunne være avhengig av en form for opportunistiske eller kulturell distribusjon av ledelse (MacBeath, 2009).

### **4.1.3 Tema**

Som vi har vist finner vi i begge kommunene møter der en representant fra skoleeiernivå møter med kulturkontaktene fra skolene. Dette er møter som i stor grad brukes til informasjon fra skoleeier om den delen av DKS som er planlagt og organisert fra skoleeier. På disse møtene presenteres blant annet en oversikt over alle arrangement som er planlagt gjennom skoleåret. I dette forumet blir det også gjort evalueringer av det som har vært gjort foregående

skoleår. Dette, sammen med andre innspill til endringer, blir brukt for å justere opplegget neste år. Møtene brukes ikke til å diskutere hvordan DKS kan utnyttes i størst mulig grad på den enkelte skole. Tema for drøfting er heller ikke hvordan oppnå størst mulig kvalitet på undervisningen i de praktisk-estetiske fagene utover de enkelte arrangementene, eller hvordan nå målene knyttet opp til disse fagene i læreplanen. Våre data viser også at rektorene ikke i veldig stor grad har oversikt over hva disse møtene brukes til ut over hva som fremkommer fra møtereferatene. Rektor 1 beskriver dette slik:

*Jeg får referat fra de møtene, og blir holdt løpende orientert sånn. Men ikke noe veldig mye mer enn det... Jeg vet litt om innholdet på møtene... Veldig mye evaluering av de ulike tiltakene som har vært... Jeg har ikke noe sånn spisskompetanse på det. Nei.*

Våre data viser at innholdet på rektormøtene er lignende. Rektor 4 sitt utsagn er symptomatisk: «Det er på skoleledermøtet i ny og ne. Så får vi jo mulighet til å evaluere da. Vi får jo alltid evalueringsskjemaer etter opplegga.»

Mye av den samme informasjonen går også til lærerne. Alle fire rektorene opplyser at det årlig trykkes opp et program med oversikt over alle arrangementene som skal gjøres gjennom året. I dette programmet er de forskjellige arrangementene også knyttet opp mot sentrale læreplanmål. Det er også til noen av oppleggene lagt opp til forberedelser klassene bør gjøre for å kunne delta i det som skal skje på en fullverdig måte.

Som vi har vist tidligere kan denne direkteinformasjonen av detaljer ses i lys av skoleeiers behov for økt kontroll på arbeidet med læreplanmålene i de praktisk-estetiske fagene, da man mangler andre gode styringsmekanismer på dette området (Afsar et al., 2006).

I tillegg til kommunikasjonen mellom skoleeiernivå og de forskjellige nivåene på skolene, ser vi spesielt på en av skolene tydelige forventninger fra rektor om at dette også skal være et tema lærerne samarbeider om på sine teammøter. På spørsmål om hva slags føringer teamene har fått i forhold til hvilke oppgaver de skal jobbe med, forklarer Rektor 4 at de skal sette mål for perioden og at de skal drøfte hvilke vurderingsformer de skal benytte og hvordan det pedagogiske opplegget skal være. De skal også ta hensyn til tilpasset opplæring, og det at alle skal få et likeverdig opplæringstilbud på tvers av klasser. Hun vektlegger videre at målene i læreplanen skal ligge til grunn for møtene og at de der skal ha fokus på drøftinger av innhold, arbeidsmåter og organisering innenfor disse rammene. Hun utdyper videre at dette er en måte hun har formidlet at lærerne skal jobbe innenfor alle fag, og at arbeidet med de praktisk-

estetiske fagene og DKS skal arbeides med innenfor dette systemet på lik linje med alle andre fag og oppgaver.

Her ser vi at rektor har laget systemer for hvordan teamene på skolen skal jobbe, og at det er kommunisert en forventning om at DKS hører med i dette systemet og skal jobbes med på lik linje med andre oppgaver. Rektor har laget en struktur og noen rammer som gjør at hun tetter koblingene i systemet noe, selv om hun har få verktøy for å kontrollere kvaliteten på det arbeidet som blir gjort (Weick, 1982a). Mangel på gode måleverktøy, som for eksempel nasjonale tester, kan bidra til at rektors styringssignaler i mindre grad får betydning for den undervisningen som foregår ute i klasserommene. Mangel på klare kriterier for hvordan en jobb skal utføres i kombinasjon med få verktøy for å kontrollere kvaliteten, er en av de faktorene som ifølge Weick (1982a) kan bidra til løse koblinger i en organisasjon. Slike strukturer som Rektor 4 har laget, kan derfor være viktig for holde organisasjonen samlet om den kursen rektoren har satt. Dette kan ses på som en form for målstyring, der teamene har fått i oppgave å arbeide med hvordan de best mulig kan nå målene i læreplanen. Det kan likevel ikke ses på som ansvarliggjøring da lærerne ikke blir stilt til ansvar for resultat kvaliteten (Afsar et al., 2006).

I våre data finner vi ikke at de andre rektorene har de samme forventningene til hvordan det skal jobbes med og samarbeides om DKS på lærernivå. De vet lite om dette er tema på teammøter, og de har ikke gitt noen føringer om at det skal være det. De har heller ikke formidlet klare forventninger om at DKS skal settes tydelig inn i en pedagogisk sammenheng sammen med skolens øvrige virksomhet, utover de føringene som er kommet fra skoleeiernivå. Om det likevel arbeides med disse temaene på team- eller lærernivå, finner vi derfor ikke noe klart svar på i våre data. I rektors fravær av signaler på området, vil et eventuelt arbeid med temaet på teamene kunne avhenge av det MacBeath (2009) kaller opportunistisk distribusjon, hvor lærere tar ansvar for å lede og organisere det de mener skal gjøres. Rektorene våre kan altså være avhengig av at en eller flere lærere på egenhånd utvider sin rolle og tar lederskap for at DKS-planen skal bli gjennomført.

#### **4.1.4 Oppsummering**

For å oppsummere de viktigste funnene i vårt datamateriale i forhold til hvilke samarbeidsforhold som har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører, har vi systematisert dette i Figur 4.1:

<b>Samarbeidsforhold</b>	
-	DKS-møter sentralt i kommunen der kommunal DKS-ansvarlig og kulturverter/avdelingsledere fra skolene deltar for å få informasjon og for å evaluere og gi tilbakemeldinger om opplegget
	Rektormøter i den ene kommunen som fungerer som et parallelt møtepunkt som DKS-møtene der rektorer får mulighet til informasjon og til å gi tilbakemeldinger
	Direkte kommunikasjon mellom kommunal DKS-ansvarlig med lærere der det gis informasjon og gjennomføres evalueringer og tilbakemeldinger
	Noe samarbeid på team for å sette DKS i sammenheng med den øvrige undervisningen.
	Ikke noe samarbeid mellom kunstnere og skolen/lærerne

Figur 4.1 Oppsummering av funn i kategori samarbeidsforhold

Vi finner i våre data i hovedsak fire typer samarbeidsforhold som har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører. Disse er knyttet opp mot fire forskjellige samarbeidsfora som består av definerte møtearenaer der personer møtes fysisk, men vi ser også eksempler på samarbeidsfora som består av elektronisk kommunikasjon mellom personer som ikke møtes fysisk.

Det mest regelmessige forumet er årlige eller halvårlige evaluerings- og tilbakemeldingsmøter. Her deltar en representant fra skoleeiernivå og representanter fra avdelingsledernivå på skolene, som fungerer som skolenes kulturkontakter. Temaene på disse møtene er en kombinasjon av informasjon fra skoleeier og tilbakemeldinger fra skolene, som kan brukes til justeringer av opplegget.

I den ene kommunen finner vi også rektormøter som et parallelt forum der skoleeierrepresentanten informerer og tar imot tilbakemeldinger fra rektorene.

Det tredje samarbeidsforumet vi har presentert er direkte kommunikasjon fra skoleeier til lærere, der rektor kun er kopimottaker eller i noen tilfeller utelatt fra informasjonsflyten. Gjennom dette forumet informeres lærerne om innholdet i det som er planlagt, om praktiske opplysninger og om eventuelle forberedelser som må gjøres i forkant av et arrangement.

Lærernes team er det siste forumet vi har trukket frem. Her ser vi på en av skolene at det er tydelige forventninger fra rektor om hvordan det skal jobbes med DKS. På de andre skolene fremstår dette fra våre data som mer tilfeldig og opp til lærerne selv å ta initiativ til.

I lys av et styringsperspektiv, har vi sett på skoleeiers direkte kommunikasjon med lærere og forholdsvis detaljerte styring av DKS. Dette kan ses på som en mulighet for skoleeier til å kompensere for få styringsverktøy hos rektor når det gjelder de praktisk-estetiske fagene. Disse fagene måles i liten grad gjennom NKVS, og både skoleeier og rektor har derfor færre muligheter til å måle kvaliteten på undervisningen i disse fagene enn i andre fag (Langfeldt, 2008). Vi kan derfor plassere styringen av DKS i retning av ansvarlighet i figuren som viser forskjellige styringsformer i teorikapittelet (se Figur 2.1) Skoleeier øker sin kontroll med detaljerte instruksjoner om hva som skal gjennomføres, samtidig som lærerne får det profesjonelle ansvaret for å gjennomføre det som er forelagt, uten særlig grad av ansvarliggjøring (Afsar et al., 2006). Rektorenes rolle i disse samarbeidsforaene blir derfor forholdsvis perifer og hun er i større grad en som mottar informasjon enn en som påvirker innholdet. Rektor har likevel en rolle i form av en tilrettelegger for arenaer der samarbeid om DKS på skolen kan foregå.

Om vi benytter teorien om løse koblinger, kan skoleeiers direkte kommunikasjon med lærerne ses på som et grep for å kompensere for løse koblinger innad i skolen. Slik Weick (1982a) fremhever, kan manglende kontrollmekanismer i en organisasjon bidra til løsere koblinger innad i organisasjonen. Rektors rolle blir her å formidle klar retning og klare verdier innad i skolen for å knytte organisasjonen sammen. Gjennom utstrakt bruk av forskjellige former for distribuert ledelse organiseres DKS på skolene, uten at rektor i særlig stor grad er direkte involvert i de forskjellige samarbeidsforholdene.

## 4.2 Strategier

I denne delen har vi valgt å ta for oss strategier rektor benytter seg av i samarbeidsprosessen med DKS. Vi har videre valgt å se nærmere på dette gjennom å ta for oss eksempler på

stabilitet som strategi, sentralisering og desentralisering som strategi, og bruk av lokale og sentrale lærerplaner som strategi.

#### 4.2.1 Stabilitet

Alle fire intervjuobjektene uttrykker forholdsvis stor grad av stabilitet i organisering og innhold i tilbudet som blir gitt elevene gjennom DKS. Når det gjelder innhold ser vi noe mer variasjon enn i organiseringen. Dette gjelder i begge kommunene vi har intervjuet rektorer. Vi ser at samarbeidet er koordinert på kommunalt nivå, men med mulighet for skolene til å påvirke innhold og organisering gjennom et systematisert tilbakemeldings- og evalueringssystem underveis og på slutten av hvert skoleår. Våre data viser at det både i denne kommunalt organiserte delen av DKS og i den lokale organiseringen på den enkelte skole, er stor stabilitet. Dette er et samarbeid som har pågått over mange år, og rektorene gir uttrykk for at dette er et opplegg som nærmest går av seg selv. Rektor 1 uttaler for eksempel at «...dette er så til de grader på drift», og at det er veldig lite utvikling fra år til år. Følgende utsagn beskriver godt hvordan Rektor 1 ser på prosjektet:

*Men jeg kan ikke si jeg ser noen særlig stor forandring de siste... 8-10 år... eh, ikke sant. Det er... For meg virker det som om det... Ja, alle aspekter går litt på autopilot. Jeg synes kanskje det har vært litt liten utvikling. Det er veldig mye gjentakelser av aktiviteter som har vært.*

Dette og flere lignende utsagn fra både denne og de andre rektorene viser stor grad av stabilitet, men også at denne stabiliteten har gjort at de ikke er like tett på. Formuleringer som «for meg virker det som» og «jeg har inntrykk av» er eksempler på dette. Dette kan være et tegn på det vi har beskrevet som løse koblinger i organisasjonen (Weick, 1982a). Stabiliteten rektorene beskriver i innhold og særlig i organisering kan være en faktor som gjør at skolen fremstår samlet og opptrer som en enhet på tross av løse koblinger mellom elementene i organisasjonen. Weick (1982a) legger stor vekt på betydningen av elementer som kan lime en løst koblet organisasjon sammen. Stor stabilitet i deler av organisasjonen kan være nettopp et slikt lim som kan skape en felles retning, samtidig som det gir rom for individuelle tilpasninger der det er behov for det, uten at rektor trenger å bli involvert. Weick (1982a) trekker også frem muligheten til å koble deler av en organisasjons nøkkelområder tettere opp mot ledelsen som et viktig verktøy for å styre løst koblede organisasjoner. Stor stabilitet i deler av en skoles organisering, slik vi ser i våre data, kan bidra til å frigjøre ledelsesressurser

til å fokusere på det som oppfattes som skolens kjerneoppgaver, slik Weick (1982a) beskriver. Rektor 4 beskriver en slik bevisst holdning til stabilitet i følgende ordveksling:

Rektor 4: *«Nå er vel det der siste opplegget på museet, det tror jeg har pågått i mange år. Det er veldig innarbeida da. Så når det er veldig innarbeida, så kjenner man det jo. Da vet man hva man kommer til, og hva man får og da er det lettere å ta det inn.»*

Forsker 2: *«Ja, er det en fordel mener du? Å ha kontinuitet i de oppleggene, eller ville du hatt mye fornying hvert år?»*

Rektor 4: *«Ikke mye fornying hvert år. Det synes jeg ikke er noe stort poeng.»*

Stor grad av stabilitet i både organisering og innhold kan også ses i sammenheng med figuren til Afsar et al. (2006), som viser forholdet mellom kontroll og utvikling og mellom ansvarlighet og ansvarliggjøring (se Figur 2.1). De praktisk-estetiske fagene måles i dag i liten grad gjennom NKVS, og rektorer blir i liten grad ansvarliggjort for kvaliteten på undervisningen i disse fagene. Dette kan ses på som manglende insentiver for rektor til å initiere utvikling av prosjekter som omhandler disse fagene. En stabil organisering og begrenset variasjon i innholdet vil derfor kunne gi tilstrekkelig kontroll uten for mye involvering fra rektor.

#### **4.2.2 Sentralisering**

På alle de fire skolene vi intervjuet rektorer finner vi stor grad av sentralisering til skoleeier når det gjelder innhold i DKS, og også forholdsvis stor grad av sentralisering når det gjelder organiseringen av opplegget. I begge kommunene finner vi at avgjørelsene om innholdet i DKS blir tatt på skoleeiernivå, men at skolene har mulighet til å påvirke dette gjennom evalueringer underveis i skoleåret og etter endt skoleår. Denne evalueringen er i stor grad gjort på lærernivå eller avdelingsledernivå. I den ene kommunen er dette som tidligere nevnt også tema på rektornivå. Også på det pedagogiske planet er noe av opplegget i begge kommunene styrt fra skoleeiernivå gjennom et utsendt program der det blant annet er beskrevet forarbeid de enkelte klassene burde gjøre i forkant av hvert arrangement. En del av den informasjonen som blir sendt ut om organisering går i begge kommunene direkte fra skoleeiernivå eller via kulturkontakt til lærere, uten at rektornivået er involvert eller at rektor kun står som kopimottaker. Vi ser altså at i dette samarbeidsprosjektet er en større del av organiseringen og innholdet styrt direkte fra skoleeiernivå enn det man er vant til å se i andre deler av skoledriften. Rektor 3 beskriver denne direkte kommunikasjonen på følgende måte:

Rektor 3: *«Alle lærerne får og av ansvarlig i kommunen utsendt den her lista over alle aktiviteter. Rett før skolestart da.»*

Forsker 2: *«Sendes det direkte til dem?»*

Rektor 3: *«Ja, sendes direkte til dem.»*

Forsker 2: *«Ja.»*

Rektor 3: *«Så dem har... Ehh, nei, jo. Nei, det gjør dem ikke. Den sendes direkte. Den sendes til skoleledelsen, også sender vi ut videre.»*

Forsker 2: *«Mhm.»*

Rektor 3: *«Men i forkant av aktivitetene, så kontakter han lærerne direkte, ja.»*

Som vi tidligere har vært inne på, har skolene få verktøy for å måle resultatkvalitet i de praktisk-estetiske fagene, blant annet fordi disse fagene ikke omfattes av Nasjonale prøver som en del av NKVS (Langfeldt, 2008). Dette kombinert med det vi har beskrevet som løse koblinger (Weick, 1982a) i skolene, og da spesielt innen de praktisk-estetiske fagene, kan være med på å forklare skoleeiers behov for å sentralisere både planlegging av innhold, organisering og kommunikasjon ut til lærerne. Det er også mulig å se på sentralisering som en måte å effektivisere arbeidet på. Om skolene har en felles utfordring i forhold til å skaffe høy nok kompetanse på dette fagområdet, vil det kunne oppfattes som mindre ressurskrevende å sentralisere denne jobben i stedet for å gjøre den ute på hver enkelt skole. Sentralisering kan i likhet med stabilitet være med på å frigjøre ressurser hos rektor. Dette kan som nevnt bidra til at hun kan være tettere på og stramme inn koblingene på de områdene av skolens oppgaver hun oppfatter som viktigere og hvor resultater blir rapportert og offentliggjort.

Selv om de viktigste rammene rundt organiseringen er styrt fra skoleeiernivå, ser vi likevel lokale tilpasninger på den enkelte skole. Selv om programmet fra skoleeier ga noen føringer for hvordan klassene skal forberede seg, er det i stor grad opp til hver enkelt skole eller lærer hvordan disse arrangementene skal settes i en pedagogisk sammenheng både før og etter arrangementene. Også en del praktisk organisering er overlatt til den enkelte skole. Noen skoler har for eksempel kulturverter. Dette er elever som får ansvar for å ta imot kunstnere eller musikere som kommer på besøk, vise disse rundt og sørge for at de har det de trenger.

Styrken ved at elementene i et system er løst koblet, er ifølge Weick (1982a) at dette kan gjøre organisasjonen i stand til å tilpasse seg lokale endringer og variasjoner på en bedre måte. I et slikt perspektiv kan det virke fornuftig at skolene selv organiserer noe av det



praktiske rundt hvert arrangement og at lærere i stor grad tar ansvar for å sette dette inn i en pedagogisk sammenheng på sitt trinn. Gjennom en sentralisering av alle slike oppgaver, ville det kanskje være vanskelig å tilpasse seg alle lokale forskjeller, og det ville kunne være vanskelig å ta hensyn til alle relevante faktorer. En slik distribuering av ansvar for å sette arrangementene i DKS i sammenheng med den øvrige undervisningen til lærer- eller teamnivå kan også ses på som det MacBeath et al. (2005) beskriver som kulturell distribusjon. Dette er en oppgave som tradisjonelt har ligget på lærernivå og man kan anta at det på mange skoler finnes en tradisjon for at slik skal det være.

### 4.2.3 Læreplaner

Når det gjelder å integrere arrangementene fra DKS i skolens lokale lærerplaner og å gjøre dette til en del av helheten i skolens lokale mål, ser vi at to av skolene ikke har gjort dette og ikke har hatt noe fokus på dette. Rektor 3 viser dette når han forteller at de nå arbeider med lokale fagplaner, men at DKS ikke har vært en del av dette arbeidet, og at det nok ikke er noen på skolen som har tenkt på at dette kunne vært gjort.

Det er i sentrale dokumenter, som Kunnskapsdepartementets strategiplan *Skapende læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007) presisert at DKS skal bidra til å oppfylle målene i læreplanen og at det skal brukes tid til planlegging på skolene. Likevel ser vi eksempler på at dette ikke blir fulgt opp fra rektorer på samme måte vi ville forventet i basisfag som norsk, matematikk og engelsk. Som vi har vært inne på tidligere, mener vi det er riktig å se dette i lys av forskjellige styringsformer innen forskjellige områder i skolen. Mens fag som norsk, matematikk og engelsk i stor grad kan sies å styres gjennom mål- og resultatstyring ser vi en større grad av regel- og innholdsstyring innen de praktisk-estetiske fagene. Vi finner altså disse områdene på hver sin side av figuren vi har presentert med fire styringsformer (se Figur 2.1) med de praktisk-estetiske fagene i retning mot ansvarlighet og fag som norsk, matematikk og engelsk i retning mot ansvarliggjøring (Afsar et al., 2006). Våre data kan tyde på at når disse to styringsformene fungerer parallelt på hvert sitt område, vil rektor rette større oppmerksomhet mot de områdene hvor hun blir ansvarliggjort for resultater og lederatferd. Som vist har ikke Rektor 3 prioritert arbeidet med å sikre at DKS er en del av de lokale læreplanene på skolen. Når han begrunner dette med at det «*sikkert ikke er noen som har tenkt på dette*», ser det ut til at en slik integrering vil være avhengig av en kulturell eller opportunistisk distribusjon (MacBeath, 2009), der lærerne tar ansvar for dette fordi det er

tradisjon for det på skolen eller fordi enkeltlærere på eget initiativ påtar seg et lederansvar i forhold til å ivareta de signalene som er sendt fra statlig hold.

Rektor 2 og Rektor 4 har i varierende grad kommunisert at det er en forventning om at arrangementene i DKS skal være en del av de lokale lærerplanene. Dette er imidlertid ikke blitt fulgt opp eller kontrollert, og det har ikke vært drøftet hvordan dette kan gjøres på en god måte. Rektor 4 beskriver for eksempel at lærerne har fått beskjed om at DKS skal legges inn i årsplanene og at dette skal knyttes opp mot kompetansemålene i læreplanene, men at de antagelig ikke er flinke nok til å se dette i sammenheng med hvilke mål skolen dekker fra før, og hvordan dette kan ses på som en helhet. På tross av manglende oppfølging og kontroll, kan dette tolkes som et større fokus på DKS sin plass i forhold til skolens mandat, enn de andre rektorene. Vi finner i våre bakgrunnsdata at Rektor 2 og Rektor 4 er eldre og har lenger erfaring som rektorer enn de to andre rektorene. Rektorrollen har tidligere vært mer preget av ansvarlighet enn ansvarliggjøring, som har gjort sitt inntog i norsk skole de senere årene (Langfeldt, 2008). Det er derfor interessant å se tydeligere forventninger rundt DKS og de praktisk-estetiske fagene fra disse to rektorene i lys av at de har vært rektorer i en tid med større fokus på regel- og innholdsstyring. Det kan derfor være at disse to rektorene responderer bedre på ansvarlighet enn de to andre rektorene, som er kommet inn i rektorrollen etter at mål- og resultatstyring har tatt større plass.

Det ser ut til at rektorene har tillit til lærernes profesjonalitet og at de mener lærerne er de beste til å løse denne oppgaven. Dette passer inn i et distribuert ledelsesperspektiv der aktivitetene står i sentrum, og ledelse kommer til uttrykk mellom aktører som sammen forsøker å realisere skolens mål. Ledelse avgrenses dermed ikke av kun de som utfører formelle ledelsesoppgaver. Perspektivet forstås som et nettverk av aktørers handlinger og operasjoner (Møller & Ottesen, 2006). Denne formen for distribusjon kan også ses på som det MacBeath (2009) kaller strategisk distribusjon, der ledelsesoppgaver er planlagt distribuert for at medarbeidere skal bidra positivt til skolens utvikling. Å se dette i lys av kulturell distribusjon kan også være nyttig. Det er lang tradisjon i norsk skole for høy profesjonalitet og selvstendighet blant lærere og den typen distribusjon vi her har sett kan komme naturlig i forlengelsen av en slik tradisjon.

Våre data viser videre at alle de fire rektorene vi har snakket med legitimerer og begrunner DKS gjennom den sentrale læreplanen, Kunnskapsløftet. Alle legger vekt på DKS sin betydning for målene i de praktisk-estetiske fagene og betydningen for mål i andre fag som

norsk, samfunnsfag og naturfag trekkes også til en viss grad frem. I tillegg legger alle rektorene vekt på den generelle delen i lærerplanen og det allmenndannende perspektivet som er sentralt der. Rektor 4 har følgende tanker som viser dette godt:

Rektor 4: *«Jeg tenker jo at det er veldig mye av den generelle delen som blir ivaretatt gjennom Den kulturelle skolesekken. De opplevelsene som barna får underveis, og det der allmenndannede perspektivet da. At du får utfordret andre deler av mennesket. Eller du blir stimulert. Det hele mennesket... I større grad enn du kanskje gjør, hvis du bare skal følge Pisasjokkets etterdønninger eller hva vi skal kalle det for noe.»*

Forsker 2: *«Ja.»*

Rektor 4: *«Også vil det jo variere litt i forhold til innholdet.»*

Forsker 1: *«Mhm.»*

Rektor 3: *«Ja, det er jo mye norsk, mye samfunnsfag og mye naturfag.»*

Forsker 1: *«For du tenker at Den kulturelle skolesekken oppfyller andre mål enn bare de praktisk-estetiske fagene?»*

Rektor 4: *«Ja... Det tenker jeg. Det tenker jeg at den gjør.»*

Rektor 4 viser her også en bevissthet rundt at skolens mandat er videre enn det som kan måles og det hun blir ansvarliggjort for, gjennom det hun kaller «Pisa-sjokkets etterdønninger». Hun begrunner på denne måten samarbeidet mellom DKS og skolen gjennom en tradisjonell styringstankegang med ansvarlighet og innholdsstyring, heller enn gjennom nyere styringsformer som ansvarliggjøring (Afsar et al., 2006).

#### **4.2.4 Oppsummering**

For å oppsummere de viktigste funnene i vårt datamateriale i forhold til hvilke strategier som har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører, har vi systematisert dette i Figur 4.2:

<b>Strategier</b>	
-	Stor grad av stabilitet fra år til år når det gjelder organisering, og forholdsvis stor stabilitet når det gjelder innhold
-	Stor grad av sentralisering til kommunalt nivå når det gjelder innhold. Også sentralisering når det gjelder organisering, men her er også noe opp til hver enkelt skole.
-	DKS er i liten grad tatt hensyn til i skolens lokale læreplaner. DKS legitimeres i større grad gjennom kompetansemål og den generelle delen i læreplanen.

Figur 4.2 Oppsummering av funn i kategori strategier

Vi finner i våre data i hovedsak tre tendenser i forhold til strategier som har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører.

Den første av disse tendensene er stor grad av stabilitet fra år til år når det gjelder organisering, og forholdsvis stor stabilitet når det gjelder innhold. Våre data viser at mye av innholdet i DKS gjentas fra år til år, og at bare noen få elementer byttes ut mellom hvert år. Det er lite variasjon i organiseringen, både på skoleeiernivå og på hver enkelt skole. Vi har beskrevet denne stabiliteten som en faktor som kan bidra til at skolen fremstår som en samlet enhet, på tross av det Weick (1982a) beskriver som løse koblinger mellom de forskjellige delene i skolen. En slik stabilitet kan også være med på å frigjøre rektors ressurser, slik at hun kan fokusere på det som oppfattes som skolens kjerneoppgaver. Vi har også sett på stabilitet som en mulig konsekvens av manglende ansvarliggjøring av rektor i forhold til DKS. I et slikt perspektiv vil rektor kunne oppleve manglede insentiver til å initiere utvikling av prosjekter som omhandler de praktisk-estetiske fagene.

En annen tendens er stor grad av sentralisering. Dette gjør seg særlig utslag i innholdet, der alt er sentralt bestemt. Også i forhold til organisering ser vi forholdsvis stor grad av

sentralisering, men her se vi at deler av organiseringen er lagt på skolenivå. Det er opp til hver enkelt skole hvordan de velger å knytte DKS opp mot den øvrige undervisningen, og dermed sette dette inn i en pedagogisk sammenheng. I likhet med stor grad av stabilitet, kan også sentralisering være et grep for å frigjøre rektors ressurser til å konsentrere seg om det hun oppfatter som skolens kjerneoppgaver. Sentralisering kan også ses i lys av manglende verktøy for å måle resultat kvalitet og løse koblinger i skolene innen de praktisk-estetiske fagene (Langfeldt, 2008; Weick, 1982a). Dette kan være med på å forklare skoleeiers behov for å sentralisere både planlegging av innhold, samt organisering og kommunikasjon ut til lærerne. Noe av organiseringen er likevel lokal på skolene. Noe av styrken til et løst koblet system er ifølge Weick (1982a) at dette kan gjøre organisasjonen i bedre stand til å tilpasse seg lokale endringer og variasjoner. I et slikt perspektiv kan det virke fornuftig at skolene selv organiserer noe av det praktiske rundt hvert arrangement og sette DKS inn i en pedagogisk sammenheng på den enkelte skole.

Den tredje tendensen vi finner i våre data, er at DKS i liten grad er tatt hensyn til i skolens utvikling av lokale læreplaner. Skolen har altså ikke systematisk arbeidet med å sette DKS inn i en pedagogisk sammenheng, på tross av statlige styringssignaler om at det på skolene skal brukes tid på planlegging av hvordan DKS kan bidra til å oppfylle målene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Vi ser dette funnet i sammenheng med forskjellige styringsformer innen forskjellige områder i skolen, der basisfagene er preget av ansvarliggjøring, mens de praktisk-estetiske fagene i større grad er preget av ansvarlighet. Det kan se ut til at mye av arbeidet med DKS i lokale læreplaner er opp til initiativ fra lærerne selv, og er avhengig av en kulturell eller opportunistisk distribusjon for å bli ivaretatt (MacBeath, 2009). Vi finner videre i våre data at alle de fire rektorene legitimerer og begrunner DKS gjennom *Kunnskapsløftet*, og da særlig den generelle delen og målene i de praktisk-estetiske fagene. Dette kan ses på som et resultat av en mer tradisjonell styringstankegang hvor ansvarlighetsperspektivet er mer fremtredende for praktisk-estetiske fag enn i basisfagene.

## 4.3 Strukturer

Denne kategorien er ment å utdype hvilke strukturer som har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører. For å belyse dette tar vi for oss områdene

delegering og kontroll, samt hvordan det jobbes med å implementere DKS i skolens virksomhet.

### 4.3.1 Delegering

Vi ser i vårt datamateriale at det finnes høy grad av delegering når det gjelder ansvaret for DKS. Det er litt ulikt hvem som har ansvaret, hva ansvaret innebærer og hvordan dette følges opp av rektor. Alle våre informanter gir uttrykk for at de ikke sitter med hovedansvaret hva gjelder arbeidet med DKS. Rektorene forteller at de holdes orientert via referater eller muntlige tilbakemeldinger. To av rektorene uttrykker helt eksplisitt at deres rolle er veldig perifer i forhold til arbeidet med DKS, når de forteller at de er lite involvert i dette. De sier videre at det er avdelingsleder som har kontakten og ansvaret for DKS, og at deres egen rolle er å være kopimottaker av e-poster som går mellom det sentrale leddet i kommunen og egne kulturkontakter. De sier videre at de opplever at dette går veldig greit, og at de blir oppdatert på ulike måter av den som har ansvaret for DKS på skolen.

Det varierer hvordan det arbeides med DKS, og dermed også hvilket ansvar som er delegert. Det er mye fokus på den praktiske tilretteleggingen i forkant og under de spesifikke arrangementene, og man sørger for at det praktiske går sin gang. Alle rektorene uttaler også at ansvaret er delegert i forhold til det organisatoriske, som blant annet gjelder å stille opp på DKS-møtene i kommunen som finner sted en gang i halvåret. Det er her mye av samarbeidet med DKS finner sted. Rektor 1 forteller at han sørger for at arbeidet med DKS blir delegert til noen som har ansvar, og at han som rektor får informasjon om arrangementene og tiltakene. Han forteller videre at på hans skole ligger dette ansvaret hos avdelingslederen for 1.-3. trinn, og at «...*hu har egentlig det fulle og hele ansvaret for å implementere det på skolen hos oss.*»

Vi ser at rektor har delegert bort ansvar for et område hvor de praktisk-estetiske fagene spiller en hovedrolle. DKS blir også omtalt som noe som går av seg selv, noe som nærmest er forutsigbart og stabilt i både organisering og tiltak. Det kan virke som om rektorene synes dette er positivt, og dermed kanskje synes det er lett å delegere bort til fordel for tid til gjøremål de anser som mer viktige. Ved å delegere DKS nedover i systemet kan vi tenke at rektor gjør en avveining mellom to viktige begreper innen styring av utdanning, nemlig tillit og kontroll. Delegering kan være et uttrykk for tillit, og at rektor på denne måten prøver å skape kollektive prosesser hvor lærerne selv involveres i å bestemme. Denne måten å skape

organisasjonsmessige strukturer på, hvor det å velge bevisst mellom tillit og kontroll er et uttrykk for de verdiene man står for som skoleleder (Langfeldt, 2008).

Vi kan her se eksempler på delegert ledelse, hvor nettverket av aktørers handlinger og operasjoner realiserer regler og arbeidsdeling på skolen. Det kan ut fra våre data synes som ledelse av samarbeidsprosjektet DKS blir sett på som en praksis og et arbeid hvor mange aktører kan bidra til ledelse. Sett i lys av teori om distribuert ledelse, kan vi dermed finne eksempler på at delegeringen av DKS kan være gjenstand for strategisk distribuert ledelse (MacBeath, 2009), hvor vi ser at våre informanter har tydelige avtaler om planlagt ansvar med andre medlemmer i organisasjonen, som avdelingsleder eller en kulturkontakt. Rektorene uttrykker fokus på stabilitet og langsiktige mål for skolen som viktig, og lærerne kan ses på som et team med et potensiale til å fylle spesielle roller i skolen. Dette kan igjen styrke skolens kultur og bærekraftighet. Ved at alle rektorene i vår undersøkelse delegerer ledelse av DKS, kan dette også tilkjennegi at de har et mindre hierarkisk syn på ledelse. Distribuert ledelse sett på som inkrementell (MacBeath, 2009) kjennetegnes av at rektor gir slipp på top-bottom kontrollen, og på den måten også anerkjenner andres kvaliteter og styrker. Sett i sammenheng med strategisk distribuert ledelse kan dette styrke skolen som lærende organisasjon (Senge, 1991), hvor individets talent skaper bedre organisasjoner.

Vi har tidligere vist at stabilitet og sentralisering kan bidra til å skape et større rom for andre oppgaver for rektorene. Delegering av ansvaret for DKS på egen skole kan bidra til å forsterke denne effekten og frigjøre ytterligere tid for andre oppgaver til rektorene. I spennet mellom fag, administrasjon og politikk ligger det en rekke dilemmaer som rektor må styre innenfor, og delegering av myndighet og ansvar kan være med på å løse utfordringene. Skjæringen mellom styringsdilemmaer, hvor rektor kan være opptatt av det hun blir kontrollert og ansvarliggjort på, og etiske dilemmaer, hvor rektor må velge lojalitet i forhold til for eksempel nasjonal læreplan og elever (Møller, 1997), kan danne grunnlag for å delegere.

Rektor blir i dagens utdanningssystem i mindre grad ansvarliggjort i de praktisk-estetiske fagene. De stilles i mindre grad til ansvar for resultater som oppnås i disse fagene og fagene lar seg vanskelig måle innenfor det vurderingssystemet som blir benyttet i for eksempel norsk, matematikk og engelsk. Det oppleves kanskje derfor lettere å delegere bort ansvaret til andre i sin organisasjon. En avdelingsleder eller kulturkontakt kan få ansvar for å følge opp innhold og de organisatoriske rammer som skoleeier legger føringer for i det systemet som DKS per i

dag legger opp til. Sett i et styringsperspektiv (Lillejord, 2011), kan ledelse i denne sammenheng være et uttrykk for styring gjennom ansvarlighet, ved å sørge for at denne oppgaven blir løst i organisasjonen. I våre data fremstår DKS-planen som en svært detaljert og sentralt styrt plan. Fordi mye av organiseringen allerede ligger klar i den sentrale planen, kan det oppleves fra rektors side at det er lett å delegere ansvar for DKS nedover i organisasjonen.

Selv om rektor distribuerer og delegerer store deler av ansvaret for skolens samarbeid med DKS viser likevel spesielt to av rektorene behov for en form for styring av DKS sin plass i skolens mandat. Gjennom utstrakt bruk av delegering kombinert med liten kontroll av de ulike formene for kvalitet, kan vi si at koblingene i denne delen av organisasjonen er løsere enn på mange andre deler av skolens drift. Weick (1982a) legger da vekt på betydningen av en leder som viser retning gjennom visjoner og tydelige mål. Dette ser vi blant annet eksempel på når Rektor 4 gir tydelige forventinger til sine lærer om hvordan DKS passer inn i skolens retning.

Skolen har utviklet seg til å bli en organisasjon som preges av distribuert ansvar for de ulike aktivitetene som finnes innenfor systemet (Lillejord, 2011), noe som også preger koblingene mellom administrasjon og fag. Disse kan fremstå som tettere fordi det blir mer kommunikasjon mellom aktørene på tvers av nivåer og skillelinjer. Vi kan finne eksempler på dette i våre data, ved at den ansvarlige for DKS på skoleeiernivå kommuniserer direkte med lærerne på den enkelte skole. Vi kan imidlertid også se at rektorene mister oversikt og har mindre kontroll når de ikke er direkte involvert i kommunikasjonen. Våre data viser at to av våre fire informanter tilkjennegir mangel på oversikt over både innhold og strukturer innenfor innovasjonsprosjektet skolen har med DKS. Ingen av rektorene i vårt datamateriale har systematisk oppfølging av det delegerte ansvaret for DKS, for å sikre kvaliteten på arbeidet som blir gjort.

### **4.3.2 Kontroll**

Når det gjelder kontroll viser våre data at ingen av rektorene er veldig tett på samarbeidet med DKS eller hvordan denne ressursen blir utnyttet i skolene. Alle har, som vi tidligere har vist, delegert store deler av ansvaret til avdelingsledernivå og til lærerne. Mye av kommunikasjonen går også direkte mellom skoleeiernivå og lærerne. Rektor 3 gir klart uttrykk for og bekrefter en følelse av avstand til samarbeidet om DKS. En slik



direktekommunikasjon utenom rektor kan som vi tidligere har vært inne på, være med å minske rektors kontroll og bidra til løsere koblinger innad i skolen som organisasjon på dette området.

Alle rektorene bruker uttrykk som «*det er jeg usikker på*», «*det kan jeg ikke svare deg helt klart på*» eller «*det vet jeg rett og slett ikke*» på spørsmål om hvordan DKS settes inn i en helhet i forhold til det pedagogiske arbeidet i praksis i klassene. Noen antar at dette blir gjort på bakgrunn av forventinger som er formidlet, men vet ikke om dette blir gjort i praksis.

Når det gjelder kontroll på det rent praktiske og organisatoriske er også dette delegert. Selv om ingen av rektorene er veldig tett på denne delen av samarbeidet heller, formidler de likevel en viss form for kontroll gjennom samtaler med sin DKS- kontakt i forbindelse med de forskjellige arrangementene. De uttrykker også en viss kontrollmulighet gjennom å kunne lese referater fra DKS-møtene i kommunen der DKS-ansvarlig fra hver skole deltar. Denne muligheten opplyser imidlertid flere av rektorene at de ikke alltid prioriterer å benytte seg av, og at referatene derfor ikke blir lest. Rektor 4 beskriver dette når hun forteller at hun får saksliste og referat fra disse møtene. Hun sier videre at hun på denne måten har mulighet til å være orientert om hun skulle velge å prioritere å lese referatene og bruke tid på å tenke gjennom innholdet i dem.

Rektor 2 beskriver også at hun har en viss kontroll gjennom å lese ukeplanene som lærerne legger ut til elevene på læringsplattformen It's learning. Her legger lærerne blant annet ut mål for uka og informerer om forskjellige aktiviteter som skal skje. Arrangementer gjennom DKS er en del av dette. Vårt eksemplar av en slik plan indikerer imidlertid at disse planene ikke er detaljert nok til at rektor har kontroll over at DKS settes i en pedagogisk sammenheng med den øvrige undervisningen. Det kan likevel være nok til at hun vet at dette er på lærernes agenda, og hun uttrykker tillit til at lærerne tar ansvar for dette. Dette kan tyde på en bevisst struktur der det praktiseres strategisk distribusjon (MacBeath, 2009) av ansvar og ledelse, samtidig som rektor beholder en viss grad av kontroll gjennom innsyn i lærernes ukeplaner.

Utover dette viser våre data at rektorene på de fire skolene baserer noe av sin kontroll på evalueringene som sendes inn til DKS-ansvarlig hos skoleeier årlig eller halvårlig. De baserer også sin kontroll på tilfeldige og generelle tilbakemeldinger fra utøvere og elever som uttrykker at de er fornøyde med opplegget. Alle rektorene uttrykker, som vi tidligere har vist, at mye av ledelsesansvaret er strategisk eller pragmatisk distribuert (MacBeath, 2009) til

avdelingsledernivået. Selv om de selv ikke har stor grad av direkte kontroll, opplever de at skoleledelsen gjennom avdelingsleder har noe større kontroll på hvordan DKS samarbeidet fungerer på skolen. De har likevel ikke etablerte rutiner for selv å få innblikk i denne kontrollen eller å kunne påvirke den, gjennom for eksempel systematisk rapportering eller evaluering av opplegget sammen med sin avdelingsleder. Som en følge av manglende kontroll blir heller ikke de som har fått delegert ansvarliggjort av rektor. Dette kan tyde på at rektors delegering av oppgaver bærer preg av ansvarlighet heller enn ansvarliggjøring (Afsar et al., 2006).

På spørsmål om skolen har noen måte å vurdere kvaliteten på den delen av undervisningen som omfatter DKS svarer Rektor 1: *«Det finnes jo sikkert måter man kunne målt det, men... I den grad det er snakk om noen teknikker som skal læres, som elevene skal kunne kanskje, men?»* En av rektorene beskriver at han ikke opplever noen forventninger om kontroll eller systematisk arbeid rundt DKS på sin skole fra skoleeier. En av de andre rektorene forteller at hun opplever en implisitt forventning fra skoleeiernivå om at DKS utnyttes systematisk i forhold til måloppnåelse i de praktisk-estetiske fagene, men at hun ikke blir ansvarliggjort for dette på samme måte som på andre områder av skolens drift.

Vi ser på alle fire skolene få kontrollmekanismer i forhold til både struktur, prosess- og resultatkvalitet når det gjelder innovasjonsprosjektet DKS. Vi mener det er naturlig å se få kontrollmekanismer, løse koblinger og stor grad av delegering og distribuert ledelse i denne delen av skolens virksomhet i sammenheng med de styringssystemene vi har beskrevet, der rektor i stor grad blir ansvarliggjort for andre deler av skolens virksomhet enn denne (Langfeldt, 2008; MacBeath, 2009; Weick, 1982a).

### **4.3.3 Implementering**

Ved å se på implementeringen av DKS på skolene i vårt datamateriale, finner vi en blanding av top-bottom implementering og bottom-up implementering. Dette betyr at vi finner en blanding av implementering styrt og initiert fra toppen av organisasjonen og en implementering styrt og initiert fra lærernivå.

Vi har tidligere vist at en stor del av organiseringen av innhold og også en del av den praktiske gjennomføringen av DKS er sentralisert til skoleeiernivå. Dette kan ses på som en top-bottom implementering fra skoleeiernivå direkte ned til lærernivå eller via DKS-ansvarlig

på skolen ned til lærernivå. Dette er altså en del av implementeringen hvor rektor ikke er direkte involvert. Skoleeier har også gjennom den sentralt utarbeidede DKS-planen lagt noen føringer på hvordan skolene skal arbeide med implementering pedagogisk av det pedagogiske opplegget i forkant av DKS-arrangementene. En slik top-bottom implementering fra skoleeiernivå kan ses på som et grep fra skoleeier for å sikre en minimumskvalitet på implementeringen i skolene, for å sørge for at DKS-blir en integrert del av skolens virksomhet.

Vi har argumentert for at det finnes få verktøy til å måle kvaliteten på undervisningen knyttet opp mot DKS, noe som kan være med på å skape løse koblinger innad i skolen på dette området (Weick, 1982a). Skoleeiers direkte bidrag i implementeringen, og omgåelse av rektor, kan ses på som et grep for å kompensere for disse løse koblingene. Våre data viser imidlertid at skoleeiers top-bottom implementering gjennom direkte kommunikasjon med lærerne, kan bidra ytterligere til løse koblinger og at rektorene føler seg frakoblet hele implementeringsprosessen. Rektor 1 gir uttrykk for en slik oppfattelse når han beskriver at den styringen og implementeringen som kommer fra skoleeiernivå nok fører til at han blir litt pasifisert. Han sier videre at han føler han har mindre påvirkningskraft enn han kanskje skulle ønske han hadde nettopp på grunn av dette. Rektor 3 beskriver også at han ikke opplever særlig stor grad av samarbeid når det gjelder denne delen av implementeringen. Han forteller at han opplever mye enveiskommunikasjon og at han har få muligheter til å påvirke.

Vi finner også noen eksempler i våre data på top-bottom implementering innad på skolene. Denne implementeringen er imidlertid i liten grad tatt hånd om av rektorene, og i stor grad distribuert på avdelingsledernivå til DKS-kontaktene. Det er avdelingslederne, som er skolenes DKS-kontakter, som har ansvaret for å følge opp at den praktiske organiseringen rundt hvert arrangement er ivaretatt. Dette kan ses på som pragmatisk distribusjon (MacBeath, 2009), der rektor på grunn av stort arbeidspress har delegert denne oppgaven til avdelingsledernivå. Mangel på ansvarliggjøring (Langfeldt, 2008) av rektorene innen de praktisk-estetiske fagene kan være en forklaring på hvorfor rektorene velger å distribuere denne implementeringen til nivået under. Det kan også forklares som strategisk distribusjon (MacBeath, 2009), der ledelsen ses på som et team hvor alle har potensiale til å kunne ta ansvar for den oppgaven som er delegert. Dette kan være et middel til å spre kompetansen i ledelsen, heller enn å konsentrere den om enkeltpersoner.

Når det gjelder implementering av DKS i forhold til hvordan dette settes i en pedagogisk sammenheng og utnyttes for å nå målene i læreplanen ute i klassene, finner vi større grad av bottom-up implementering. To av rektorene forteller at de har liten oversikt over hvordan DKS er satt inn i en pedagogisk sammenheng. De har gitt få signaler om at dette skal gjøres og har heller ikke kontrollert om lærerne setter DKS i sammenheng med øvrig pedagogisk arbeid. Om implementering på denne måten er gjort ute i klasserommene på de to skolene hvor rektor tilkjenner liten oversikt, ser derfor ut til å være avhengig av om bottom-up implementering har funnet sted eller ikke. En slik implementering kan ha oppstått på bakgrunn av opportunistisk distribusjon (MacBeath, 2009), der velvillige og sterke lærere tar ansvar og utvider sine roller og mandater ved å lede og organisere dette arbeidet. De ser hva som trengs å gjøres og sørger for at dette blir gjort. Vi har tidligere beskrevet at rektor i større grad blir ansvarliggjort for resultater i basisfagene enn den delen av skolens drift som omhandler DKS (Langfeldt, 2008). Dette kan videre føre til ytterligere frakobling mellom skoleledelse og lærere når det gjelder DKS (Weick, 1982a). I en slik situasjon, som kan oppleves som manglende fokus og involvering fra rektor, er det ikke unaturlig at lærerne på eget initiativ tar ansvar for implementeringen og at opportunistisk distribusjon av ledelse oppstår (MacBeath, 2009).

På de to andre skolene finner vi at rektorene har et mer bevisst forhold til implementeringen av hvordan DKS utnyttes for å nå målene i læreplanen. Dette kan likevel beskrives som en bottom-up implementering fordi ansvaret for denne implementeringen er distribuert ut på team- og lærernivå. Disse to rektorene har formidlet forventninger om at en slik implementering skal gjøres på teamene. I et distribuert ledelsesperspektiv kan dette ses på som inkrementell distribusjon (MacBeath, 2009) der rektor gir slipp på top-bottom kontrollen, og anerkjenner lærernes kompetanse og kvaliteter. Rektor har tillit til at lærerne er de som best er i stand til å ta de pedagogiske vurderingene som skal til for å sette DKS i en pedagogisk sammenheng. Det vil også være naturlig å sette dette i sammenheng med strategisk distribusjon, der alle har potensiale til å utføre en oppgave. Dette kan også bidra til å styrke skolens kultur og bærekraftighet (MacBeath, 2009).

### 4.3.4 Oppsummering

For å oppsummere de viktigste funnene i vårt datamateriale i forhold til hvilke strukturer som har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører, har vi systematisert dette i Figur 4.3:

Strukturer
<ul style="list-style-type: none"><li>- Stor grad av delegering av ansvar fra rektor til avdelingsledere og til lærere</li><li>- Stor grad av løse koblinger og manglende kontroll av prosess-, struktur- og resultat kvalitet innad på skolene.</li><li>- En blanding av top-bottom- og bottom-up-implementering, der skoleeier fremstår som top og lærerne som bottom.</li></ul>

Figur 4.3 Oppsummering av funn i kategori strukturer

Vi finner i all hovedsak tre tendenser i forhold til strukturer som har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører.

Den første tendensen er at vi gjennom våre data kan se at ansvaret for DKS i høy grad er delegert fra skoleleder og nedover i systemet. Alle rektorene i vårt datamateriale forteller at det er avdelingsleder på skolen som har fått ansvaret for DKS. Hva dette ansvaret består i, er imidlertid ulikt definert fra skolelederne, fra å ha ansvar for hele implementeringen til fokus på det praktiske rundt hvert arrangement. DKS blir også omtalt av flere av våre informanter som noe som går av seg selv, noe som nærmest er forutsigbart og stabilt i både organisering og tiltak. Vi har i denne sammenheng trukket frem de ulike dilemmaene som rektor må styre innenfor, og som bidrar til å forklare og forstå rektors valg av styring i og av skolen. Sett i et ledelsesperspektiv har vi belyst rektorens forholdsvis like valg i forhold til å delegere ved å anvende begreper innenfor distribuert ledelse (MacBeath, 2009). Vi har trukket frem eksempler som viser at vi kan forstå rektors handlinger på flere måter, hvor distribuert ledelse kan forstås som både strategisk og inkrementell (MacBeath, 2009). Delegeringen er planlagt og har et langsiktig mål. Den kan ses i sammenheng med delegeringen som et uttrykk for å se

menneskene i organisasjonen som et team med et potensiale til å fylle spesielle roller i skolen. På den måten kan kompetansen spres, noe som igjen kan styrke skolens kultur og bærekraftighet. Dette kan uttrykke et mindre hierarkisk syn på ledelse blant våre informanter. Graden av delegering har vi sett i sammenheng med i hvor stor grad skoleledere blir ansvarliggjort i forhold til de praktisk-estetiske fagene. Vi har reflektert rundt dette, og knyttet det vi har sett i våre data opp mot styringsteori. Vi har vektlagt at de praktisk-estetiske fagene, som vi i stor grad finner igjen i DKS, ikke er utsatt for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, og rektor derfor kanskje ikke i like stor grad føler seg ansvarliggjort i forhold til DKS som innovasjonsprosjekt. Dette kan være en forklaring på hvorfor vi finner en høy grad av delegering.

Som tendens nummer to i datamaterialet finner vi stor grad av løse koblinger og manglende kontroll av prosess-, struktur- og resultatkvalitet innad på skolene. Vi ser at mye av kommunikasjonen hva gjelder DKS går direkte mellom skoleeiernivå og lærerne. Dette kan bidra til løsere koblinger innad i skolen på dette området, ved at man nærmest hopper over et organisasjonsnivå. Det er noe variasjon i data, men i hovedsak ser at våre informanter i stor grad baserer noe av sin kontroll på evalueringene som sendes inn til DKS-ansvarlig hos skoleeier årlig eller halvårlig. De gir uttrykk for at de har kontroll ved mulighet for å innhente informasjon gjennom både referater, læringsplattform og ukeplaner. De baserer også sin kontroll på mer tilfeldige og generelle tilbakemeldinger fra utøvere og elever. Rektorene gir også uttrykk for at de mener å ha kontroll ved å ha delegert ansvar til avdelingsledernivå. Flere av rektorene uttrykker imidlertid at kontrollmulighetene de selv lister opp ofte ikke blir prioritert. Våre funn kan tyde på en bevisst struktur der det praktiseres strategisk distribusjon (MacBeath, 2009) av ansvar og ledelse, samtidig som rektor beholder en viss grad av kontroll gjennom innsyn i lærernes ukeplaner. På denne måten kan vi si at våre informanter styrer i god balanse mellom tillit og kontroll. Det vi imidlertid ser er at rektorene ikke har etablert noen rutiner for kontroll eller å kunne påvirke den, gjennom for eksempel systematisk rapportering eller evaluering av opplegget sammen med sin avdelingsleder. Rektors delegering av oppgaver bærer derfor mer preg av ansvarlighet heller enn ansvarliggjøring (Afsar et al., 2006), ved at de med delegert ansvar ikke blir ansvarliggjort av rektor. Det er i dataene våre uttrykt noe ulik grad av forventning fra skoleeier, fra ikke å oppleve noen forventninger om kontroll eller systematisk arbeid rundt DKS, til en opplevelse av implisitt forventning fra skoleeier om at DKS utnyttes systematisk i forhold til måloppnåelse i de praktisk-estetiske fagene.

Når det gjelder strukturer, finner vi som en tredje tendens i datamaterialet at en stor del av implementeringen rundt innhold og den praktiske gjennomføringen av DKS er sentralisert til skoleeiernivå. Dette skjer blant annet gjennom ferdige årsplaner for opplegg og sentralt styrte evalueringsmøter. Dette kan ses på som en top-bottom implementering fra skoleeiernivå direkte ned til lærernivå eller via DKS-ansvarlig på skolen ned til lærernivå. Ved at skoleeier bidrar direkte i implementeringen, kan dette ses på som et grep for å kompensere for løse koblinger innad i skolen (Weick, 1982a). Vi ser i våre data at dette skjer på en måte som gjør at rektor omgås. Våre funn viser dermed at skoleeier kanskje i større grad bidrar til at rektorene føler seg frakoblet i implementeringsprosessen. Når det gjelder å sette DKS inn i en pedagogisk sammenheng, finner vi større grad av bottom-up implementering. Det er litt ulikt blant våre informanter hvor bevisst forhold de har til implementeringen av DKS som et tiltak for å nå målene i læreplanen, og hvor tydelig forventning de har om det. Felles for de alle er at ansvaret for denne implementeringen er distribuert ut på team- og lærernivå, og sånn sett er bottom-up implementert. Sett i et distribuert lederperspektiv har vi anvendt inkrementell og strategisk distribusjon av ledelse, ved at rektorene anerkjenner lærernes kompetanse til best å foreta de pedagogiske vurderingene hva gjelder å implementere DKS i skolens virksomhet. Vi ser at kanskje også rektor er avhengig av en type opportunistisk distribusjon, for at dette arbeidet skal bli utført. Dette kan være et resultat av at rektor fremstår som frakoblet, fordi hun velger å prioritere gjøremål som hun i større grad blir ansvarliggjort på (Weick, 1982a).

## 5 Konklusjon og implikasjoner

I dette kapittelet vil vi svare på vår problemstilling gjennom å oppsummere våre funn, og hvordan disse er tolket og forstått i lys av utvalgte teoretiske perspektiver. På bakgrunn av vår dataanalyse og drøftingene vi har presentert, vil vi videre komme med noen betraktninger rundt generelle implikasjoner for styring av utdanning på et overordnet nivå. Deretter tar vi for oss implikasjoner knyttet mer spesifikt opp mot skoleledelse. Til slutt vil vi antyde implikasjoner for videre forskning.

### 5.1 Konklusjon

I denne studien har vi undersøkt fenomenet rektors rolle i innovasjonsprosjekter i skolen hvor man samarbeider med eksterne aktører. Vi har belyst problemstillingen gjennom å besvare tre forskningsspørsmål, der vi forsøker å forstå hvordan samarbeidsforhold, strategier og strukturer kan ha betydning for rektors rolle i denne typen innovasjonsprosjekter. For å besvare disse tre forskningsspørsmålene har vi anvendt tre teoretiske perspektiver; løse koblinger, ansvarliggjøring og distribuert ledelse. Disse perspektivene har hjulpet oss å tolke og forstå de funnene vi har gjort tilknyttet hvert av våre tre forskningsspørsmål. Gjennom en kvalitativ case-studie har vi belyst vårt fenomen ved at vi har gjennomført intervjuer med fire rektorer. Datamaterialet fra disse intervjuene har utgjort våre primærkilder. Dataene er kodet og analysert innenfor systematiske kategorier og koder, ved hjelp av dataprogrammet Nvivo. Vi har videre forsøkt å se dette opp mot vårt teoretiske rammeverk. Vi har i tillegg støttet oss på sekundærdata som har bestått i utvalgte styringsdokumenter og grunnlagsdokumenter fra rektorenes respektive skoler. Disse har bygd opp under både forståelse og fortolkning.

Når det gjelder *samarbeidsforhold* som har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører, er våre funn at mye av samarbeidet om Den kulturelle skolesekken (DKS) foregår direkte mellom skoleeier og avdelingslederne på skolene. Dette ser vi for eksempel ved at det gjennomføres møter i forbindelse med DKS sentralt i kommunene der avdelingslederne deltar. Våre data viser også at det foregår samarbeid i form av direkte kommunikasjon mellom den som har ansvaret for DKS hos skoleeier og lærerne, der det gis informasjon om praktiske, organisatoriske og pedagogiske faktorer. Teamene på skolene er også en viktig samarbeidsarena der lærerne samarbeider om å sette DKS i sammenheng med den øvrige undervisningen.



Innenfor *strategier* som har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører, viser våre data at det er stor grad av stabilitet fra år til år når det gjelder organisering av og innhold i DKS, både på skoleeiernivå og på skolenivå. I tillegg finner vi stor grad av sentralisering til kommunalt nivå når det gjelder innholdet i DKS-planen. Også innenfor organiseringen av DKS er en del sentralisert og styrt av DKS-ansvarlig i kommunen. Likevel er en del av den praktiske organiseringen ute på skolene opp til den enkelte skole. Vi finner videre i våre data at rektorene legitimerer DKS sin plass i skolen i større grad gjennom kompetansemål og den generelle delen i nasjonal læreplan, enn gjennom sine lokale læreplaner.

Når det gjelder *strukturer* som har betydning for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører, finnes det både stor grad av delegering av ansvar fra rektorene til avdelingsledere, og stor grad av delegering av ansvar for organisering og pedagogisk bruk av DKS ned til lærernivå. Denne delegeringen til lærerne blir både gjort fra skoleeiernivå og fra rektornivå. I tillegg finnes det få systemer for kontroll av prosess-, struktur- og resultat kvalitet innen de praktisk-estetiske fagene innad på skolene. Til slutt viser våre data at det også er en blanding av top-bottom og bottom-up-implementering av DKS på skolene.

Vi har i denne studien anvendt teori om løse koblinger, ansvarliggjøring og distribuert ledelse til å tolke og forstå de funnene vi har presentert fra vårt datagrunnlag. Disse teoretiske perspektivene har hver for seg bidratt til ulike synsvinkler på den lederatferden vi har beskrevet, men perspektivene har også samspilt med hverandre i vår forståelse av de innhentede dataene. Vi har tolket og forstått mange av de funnene vi har presentert i lys av manglende systemer for måling av kvalitet på undervisning innen de praktisk-estetiske fagene, samt mangel på ansvarliggjøring av skoleledere innen disse fagene (Langfeldt, 2008). Samtidig ser vi en økende tendens i dagens skole til tydeligere ansvarliggjøring av skoleledere i forhold til andre fag, som norsk, matematikk og engelsk (Langfeldt, 2008; Aasen, 2006). En slik styringsform kan bidra til minsket oppmerksomhet fra skoleledere rettet mot slike innovasjonsprosjekt som vår case beskriver, enn andre deler av skolens drift med tydeligere ansvarliggjøring av skolelederne. Vi har tolket funn som manglende kontroll, stor grad av delegering, stor stabilitet, en blanding av top-bottom og bottom-up-implementering og liten grad av integrering av DKS i lokale læreplaner innenfor en kontekst, der den beskrevne styringsformen i stadig større grad gjør seg gjeldende i norsk skole (Langfeldt, 2008; Aasen, 2006). Også større grad av sentralisering til skoleeiernivå, kan settes inn i en slik

sammenheng, som et forsøk på å kompensere for manglende fokus fra rektor på de praktisk-estetiske fagne i skolen (Langfeldt, 2008).

Vi har videre tolket og forstått en del av de funnene vi har presentert i lys av skolen som en organisasjon med løse koblinger mellom de ulike nivåene innad i skolen, og mellom skolen og DKS (Weick, 1982a). I en slik organisasjon er det, ifølge Paulsen (2011), mindre samsvar mellom formelle strukturer. Det vil si mellom mål, vedtak, planer og myndighetslinjer på den ene siden, og arbeidsprosesser og resultater av arbeidet på den andre. Vi tolker funn som manglede kontroll, stor grad av delegering og bottom-up-implementering i lys av en teoretisk tilnærming, der disse funnene kan ses på som trekk ved skolen som en løst koblet organisasjon. Dette perspektivet kan også settes i sammenheng med den type styringsform, som vi har beskrevet over, med stadig større fokus på ansvarliggjøring av rektor for kun deler av skolens drift. I en slik sammenheng kan det for rektorer oppleves nødvendig å følge opp tettere og stramme inn koblingene i skolen på de områdene hun i størst grad blir ansvarliggjort. Resultatet kan være ytterligere løse koblinger innenfor den resterende delen av skolens drift.

Til slutt har vi tolket og forstått flere funn i lys av teori om distribuert ledelse. Et av disse funnene er stor grad av delegering. I et distribuert perspektiv kan ledelse distribueres på ulike måter, og lederens handlinger utgjør kun en del av mange elementer i organisasjonens ledelsespraksis. Delegering kan knyttes opp mot dette, når ledelse ikke kun avgrenses av de som utfører formelle ledelsesoppgaver (Møller & Ottesen, 2006). Vi setter også få kontrollmekanismer, løse koblinger og stor grad av delegering og distribuert ledelse i sammenheng med de styringssystemene vi har beskrevet, der rektor i stor grad blir ansvarliggjort for andre deler av skolens virksomhet enn DKS i skolen (Langfeldt, 2008; MacBeath, 2009; Weick, 1982a). En bottom-up-implementering, slik våre data viser, kan også ses i sammenheng med opportunistisk distribusjon av ledelse, der lærere på eget ansvar tar initiativ til implementering, i mangel på styring fra rektor. Man kan også se dette som en mer bevisst distribusjon fra rektors side, som strategisk eller inkrementell distribusjon kan være et uttrykk for (MacBeath, 2009).

## 5.2 Implikasjoner

Vi har i oppgaven vist at det er et sprik mellom politisk retorikk og hva som er beskrevet i nasjonale styringsdokumenter, og hvordan utdanningssystemet er organisert og de tiltak som faktisk blir gjennomført i skolen. Vi har pekt på sentrale føringer og forventninger, og hvordan rammevilkårene i dagens skole fremstår. Det legges for elevene vekt på kompetanse i form av kunnskaper og ferdigheter som kan måles gjennom nasjonale vurderingssystemer, fremfor holdnings- og verdiskapende fag det er vanskeligere å sette mål på. Dette bidrar til en reformulering av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er viktige i skolen. Utvikling av organiseringsformer og læringsformer er under trykk, hvor skolen som lærende organisasjon er i fokus. Disse forutsetningene får konsekvenser for skolelederens rolle og styring av utdanning. Vår forskningsstudie kan mulig synliggjøre en type praksis blant skoleledere, samt bidra til å øke forståelsen for rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører. Implikasjonene vi presenterer bærer i seg noen refleksjoner og tanker utover de empiriske funnene som har kommet frem i vårt materiale.

### 5.2.1 Generelle implikasjoner

På bakgrunn av vår studie ser vi at en mulig implikasjon kan være å benytte ansvarlighet gjennom regel- og innholdsstyring som nasjonal styringsform i større grad, der rektor er ansvarlig for å ivareta hele skolens mandat, som er nedfelt i lærerplaner og ytterligere synliggjort i andre nasjonale styringsdokumenter. Gjennom å legge mindre vekt på ansvarliggjøring i forhold til norsk, matematikk og engelsk kan man gi mer rom for et likere fokus på alle skolens fag og oppgaver. Dette kan bidra og føre til større involvering fra rektor i for eksempel slike innovasjonsprosjekter vi har studert i vår masteroppgave. I den offentlige debatten har blant annet resultatbasert lønn for rektorer etter resultater på Nasjonale prøver i Oslo skolen vært et aktuelt tema. Dette kan være et eksempel på personlig ansvarliggjøring av rektorer, noe som kan føre til en smalere tilnærming til skolens mandat enn det som fremkommer i den nasjonale læreplanen.

En annen implikasjon kan være å lage bedre systemer for å måle kvaliteten innen alle fag. På denne måten kan skoleledere i større grad gjøres ansvarlig for kvaliteten innen alle undervisningsfag i skolen. Dette innebærer en motsatt tankegang av, og et alternativ til større grad av ansvarlighet som nasjonal styringsform, slik vi har beskrevet ovenfor. Gjennom å skape systemer og måleverktøy som gjør det mulig å ansvarliggjøre skoleledere innen et

større felt enn det som blir gjort i dag, kan man bidra til at rektor også får insentiver til et bredere fokus. Fra styringspolitisk hold rettes mer fokus på kunstfagene i skolen. Et av de siste eksemplene som synliggjør et slikt retorisk trykk er rapporten, *Det muliges kunst*, utarbeidet av en ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, oppnevnt av Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartement (2014). I april 2014 la ekspertgruppa med leder Eirik Birkeland frem rapporten, hvor behovet for en bedre koordinert og samlet innsats i arbeidet med kunst og kultur for barnehage og skole var sentralt i deres mandat. Ekspertgruppa påpeker at sosial og kulturell kompetanse ligger som et prinsipp for all opplæring og undervisning, og må gis mer oppmerksomhet og større handlingsrom. Ved at kulturell kompetanse ikke kan måles med de samme redskapene som brukes i dagens internasjonale kunnskapstesting, mener ekspertgruppen at det bør utvikles kriterier for å måle oppnådd resultat av skolens arbeid med å utvikle kulturell kompetanse. Det innebærer så vel kompetanse i estetiske fag, som bruk av DKS, kulturskole og kulturinstitusjoner (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014). Dette vil være en systemendring innen kvalitetsvurdering, hvor man kan se for seg en større vekt på vurdering av prosess og strukturkvalitet, heller enn resultat-kvalitet. Dette vil ha implikasjoner for rektors rolle i ulike innovasjonsprosjekter i samarbeid med eksterne aktører, hvor hovedfokuset ligger på de praktisk-estetiske fagene.

En implikasjon som kan fremstå som hensiktsmessig, kan være å styrke lederutdanningen. Dette for å øke bevisstheten til skoleledere om at skolens mandat er videre enn de områdene de blir ansvarliggjort innenfor. Det kan være viktig å styrke skolelederens kompetanse for systemisk forståelse av sin skole (Senge, 1991), slik at de lettere kan se fagene i en helhetlig sammenheng der kompetanse innen ett område kan ha positiv effekt innen andre fag. Et slikt fokus ivaretar behovet for et helhetlig kunnskapssyn. Dette er også uttrykt i generell del i *Kunnskapsløftet*, hvor opplæringens mål er å utvide barn, unge og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Betydningen av en god lederutdanning fremheves også i St.meld. nr. 30, *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Her vektlegges betydningen av kompetente skoleledere som på en god måte er i stand til å ivareta skolens læring og bli lærende organisasjoner. Utvikling av relevante lederferdigheter, basert på det man vet om skoleledelsens betydning for elevenes læring, fremheves også i rapporten *Improving school leadership*, en rapport fra OECD (Pont, Nusche, & Mooreman, 2008)). Det blir pekt på

viktigheten av at dagens og fremtidens skoleledere er skolerte, nettopp for å imøtekomme utvidete roller og økt ansvar, som for eksempel implementering av innovasjonsprosjekter i samarbeid med eksterne aktører.

En siste implikasjon vi velger å trekke ut av vår studie, er muligheten for å sette inn eller styrke kompenserende tiltak i form av for eksempel statlig initierte innovasjonsprosjekter. Et eksempel på et slikt tiltak kan være DKS, som kan være satt inn for å styrke de delene av læreplanen hvor det ikke finnes gode målesystemer og dermed mindre grad av ansvarliggjøring. Både *Kunnskapsløftet*, ulike rapporter og stortingsmeldinger løfter frem og vektlegger de praktisk-estetiske fagene. Politisk ledelse har gjennomgående vist til skolens brede samfunnsmandat, og at et bredt kunnskapssyn skal legges til grunn for opplæringen. Allikevel er det en erkjennelse og uttrykt bekymring for redusert kvalitet og manglende prioritering for kunst- og kulturfagene i utdanningssystemet. Vi har i vår forskningsstudie sett på DKS som et eksempel på et innovasjonsprosjekt hvor skolen samarbeider med eksterne aktører, og der fag som ikke er underlagt et kvalitetsvurderingssystem er involvert. Den naturlige skolesekken (Naturfagsenteret, 2015) er et annet eksempel på et statlig initiert innovasjonsprosjekt med eksterne aktører i skolen. Dette prosjektet fokuserer på naturfag som fagområde, et fag som heller ikke er underlagt et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Dette kan berøre en nasjonal problematikk i det norske utdanningssystemet. Vi kan se en utviklingstendens i den norske skolen hvor samarbeidsprosjekter med eksterne aktører er i ferd med å finne sin plass, og da kanskje nettopp med det for øyet å bidra til å oppfylle skolens mandat og læreplaner. På denne måten kan disse samarbeidsprosjektene være viktige bidragsytere.

### **5.2.2 Implikasjoner for skoleledelse**

En implikasjon på bakgrunn av vår studie kan være at rektor i større grad kan benytte strategisk- og inkrementell distribuert ledelse i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører. Dette kan være for i best mulig grad å få utnyttet den faglige kompetansen som finnes på skolen, for eksempel i forhold til de praktisk-estetiske fagene og DKS. Strategisk distribusjon kan være et middel til å spre kompetansen, heller enn å konsentrere den om enkeltpersoner, noe som kan styrke skolens kultur og bærekraftighet. Inkrementell distribusjon kan føre til at den enkelte lærers kvaliteter og styrker anerkjennes i større grad, for eksempel ved at lærerne i stor grad tar ansvar for det pedagogiske i bestemte innovasjonsprosjekter. Fokuset hos rektor

vil være å bidra til profesjonell utvikling og bygge den enkeltes talent. Dette tilkjenner et mindre hierarkisk syn på ledelse (MacBeath, 2009). Kompetanseutvikling og kunnskapsspredning innad i organisasjonen er viktig. Dette blir betydelig vektlagt i styringsdokumenter, for eksempel i St.meld. nr. 30, *Kvalitet for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). En slik dreining i synet på skoleledelse, finner vi også gjennom Utdanningsdirektoratets uttrykte krav og forventninger til ledelse i skolen:

*Ledelse utøves av mange, og ikke bare av de som sitter i formelle lederstillinger. I den forstand er ledelse en funksjon som skal ivaretas, og et sett med oppgaver som skal løses. Dette vil mange flere enn lederne bidra til. (2015)*

Dette viser en utvikling fra et individorientert perspektiv til et større fokus på distribuert ledelse, hvor alle i organisasjonen utøver ledelse i forskjellige roller og i forskjellige situasjoner. Denne utviklingen vil ha implikasjoner både på synet av skolelederrollen og hvordan ledelse av skolen utøves. Dette støttes av OECD sin rapport, *Improving school leadership* (Pont et al., 2008), hvor distribuert ledelse er et av flere tiltak som identifiseres med tanke på å forbedre skoleledelse.

En annen mulig implikasjon er at rektor i større grad kan ansvarliggjøre lærerne i alle fag, med tanke på prosess- og strukturkvalitet. Vi har i denne oppgaven beskrevet et styringssystem som legger vekt på ansvarliggjøring i forhold til bestemte fag, knyttet til et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som baserer seg på vurdering av resultatkvalitet på bakgrunn av resultater i Nasjonale prøver. I fag der det i dag ikke finnes gode systemer for måling av resultatkvalitet, kan det likevel være mulig å vurdere prosess- og strukturkvalitet. Vi har i vår studie benyttet DKS som eksempel på et innovasjonsprosjekt med eksterne aktører, hvor hovedvekten ligger på de praktisk-estetiske fagene. Større grad av ansvarliggjøring av lærere i forhold til kvalitet i alle fag, kan bidra til økt fokus også på fag hvor vurdering av resultatkvalitet i dag er vanskelig. Dette kan for eksempel bety at rektor utøver økt kontroll av lokale planer og hvordan for eksempel innovasjonsprosjektet DKS er implementert i disse planene. Rektor kan også foreta observasjon av undervisning gjennom skolevandring. I juni 2015 ble Norges offentlige utredninger, nr. 8, *Fremtidens skole*, lagt frem (Kunnskapsdepartementet, 2015). Gjennom denne utredningen presenterte utvalget, ledet av Sven Ludvigsen, forslag som vil ha konsekvenser for skoleledelse. Utvalget fremhever at lærerkollegiene aktivt må engasjeres, involveres og motiveres til å organisere og utvikle skolens praksis for å skape utvikling. Skoleledere og skoleeiere har ansvar for

kvaliteten på opplæringen og skal gi gode rammer for lærernes arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette innebærer at rektor i stor grad kan ansvarliggjøre lærerne i forhold til hele skolens mandat.

En implikasjon kan være rektors rolle i å utvikle mål og visjoner som omfatter hele skolens mandat på tvers av fag, for å angi en retning for skolen der hele skolens mandat blir ivaretatt. Vi har beskrevet skolen som det Weick (1976) har definert som en løst koblet organisasjon. Dette innebærer at de forskjellige elementene i systemet også visert tegn til å være adskilt og ha en egen identitet. En av utfordringene i en slik organisasjon kan være å gjennomføre endringer og skape utvikling. For å kompensere for dette, blir rektors oppgave å formidle retning for hele organisasjonen. Rektors stemme og visjon kan være det som knytter skolen og lærerne sammen, og som dermed bidrar til å skape en felles kultur og felles verdier. Rektor kan benytte seg av kulturell distribusjon (MacBeath, 2009), noe som kan være et uttrykk for ledelse i et fellesskap av mennesker som jobber for å nå et felles mål. I innovasjonsprosjekter med eksterne aktører kan det være vesentlig for rektor å være tydelig og angi rammer for skolens mandat, og sørge for at skolen som organisasjon finner felles retning.

En siste implikasjon som vi vil ta for oss, kan være at rektor i større grad velger å inngå partnerskap med eksterne aktører og fagmiljøer. Dette er miljøer som ønsker å bidra til å berike skolen, og at de i samarbeid med skolen kan bidra til utvikling. Bamford (2008) vektlegger i sin rapport betydningen av slike aktive og sterke partnerskap mellom skolene og kunst- og samfunnsorganisasjonene utenfor. Det fremheves videre i forskningsrapporten viktigheten av delt ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av partnerskapene. I St.meld. nr. 30, *Kultur for læring*, fremheves dette perspektivet også utover kunstfagene ved at nettverksbygging og partnerskap med eksterne fagmiljøer trekkes frem som et tiltak for ledelse og utvikling av skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Møtet mellom interne og eksterne impulser påpekes også av Roald (2006) som et viktig utgangspunkt for utvikling av skolen som lærende organisasjon. Han påpeker at dette bidrar til å utvide kontakten og samspillet med omgivelsene. Dette kan ha betydning for læringsaktiviteter og skolens identitet (Roald, 2006). På nasjonalt plan finnes det flere eksterne aktører som samarbeider med skolen, for eksempel Forskerfabrikken, Den naturlige skolesekken og Ungt entreprenørskap (Forskerfabrikken, 2015; Naturfagsenteret; 2015; Ungt entreprenørskap, 2015).

### 5.2.3 Implikasjoner for videre forskning

I denne oppgaven har vi beskrevet en case der vi forsøker å forstå rektors rolle i innovasjonsprosjekter der skolen samarbeider med eksterne aktører. Siden DKS og de praktisk-estetiske fagene er et område rektorene i liten grad blir ansvarliggjort for, kan dette være med på å forklare noe av rektors lederatferd i forhold til det innovasjonsprosjektet vi har undersøkt. Det kan derfor være interessant å forske videre på hvordan rektor involverer seg i innovasjonsprosjekter hvor skolen samarbeider med eksterne aktører, der rektor i større grad blir ansvarliggjort for resultatene enn det vi ser i denne masteroppgaven.

Våre funn viser videre en rektorrolle som betegnes som distansert og lite involvert i det innovasjonsprosjektet vi har undersøkt. Det kan derfor være interessant å forske videre på hvilken betydning manglende involvering og kontroll fra rektors side påvirker struktur-, prosess- og resultat kvalitet i denne type innovasjonsprosjekter.

Vi har også i vår studie undersøkt samarbeidet mellom fire skoler og DKS for å belyse rektors rolle i slike innovasjonsprosjekter som dette samarbeidet er et eksempel på. På bakgrunn av dette kan det være interessant å forske på om det er samsvar mellom virkningen av DKS på opplæringen, og de intensjonene som er uttrykt i forhold til DKS fra statlig hold. Det kan også være av interesse å forske på hvordan man kan skape eierskap til DKS fra alle parter for å skape et best mulig samarbeid.



# Litteraturliste

Aasen, P. (2006). Skoleledelse: Et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 21-43). Oslo: J.W.Cappelen Forlag AS.

Afsar, A., Skedsmo, G., & Sivesind, K. (2006). Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo, *Utdanningsledelse* (s. 202-227). Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.

Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Bamford, A. (2008). The Wow-Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education. *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. (M. Nymoen, Overs.) Oslo: Musikk i skolen.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). *Distributed leadership: Summary of a literature review carried out for the National College for school leadership*. Hentet fra <http://www.ncsl.org.uk/media-7b5-79-distributed-leadership-literaturereview-summary.pdf>

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen. (2014). *Det muliges kunst*. Oslo: Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet.

Forskerfabrikken. (2015). *Forskerfabrikken: Vi trener hjernen*. Hentet fra <http://www.forskerfabrikken.no/>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jacobsen, D., & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Om organisering og styring i utdanning*. (St.meld.nr. 37 1991-91). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Korsvold, K. (2014, Mars). *Kritisk for estetiske fag i skolen*. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/kultur/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen-7489172.html>

Kultur og kirkedepartementet. (2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. (St. meld. nr. 8 2007-2008). Oslo: Kultur og kirkedepartementet.

Kulturrådet. (2015, September 22). *Om skolesekken*. Hentet fra <http://www.kulturradet.no/dks/om-dks>

Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleløftet: Kulturskole for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring: Strategi for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*, (NOU 2015:8). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet: Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller, & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 284-299). Oslo: Universitetsforlaget.

MacBeath, J. (2009). Distributed Leadership: Paradigms, Policy, and Paradox. I K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Edited by), *Distributed Leadership According to the Evidence* (s. 41-58). Oxon: Routledge.

MacBeath, J., Oduro, G., & Waterhouse, J. (2005, January 2.-5.). Distributed Leadership: A Developmental Process. Barcelona: 18th International Congress for School Effectiveness and Improvement.

Møller, J. (1997). Ledelse i og av skolen: Dilemmaer i skolehverdagen. I O. L. Fuglestad, & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse-et relasjonelt perspektiv* (s. 139-157). Bergen: Fagbokforlaget.

Møller, J. (2006). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 43-61). Oslo: J.W.Cappelen Forlag AS.

Møller, J., & Ottesen, E. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 136-148). Oslo: J.W.Cappelen Forlag AS.

Naturfagsenteret. (2015). *Den naturlige skolesekken*. Hentet fra <http://www.ncsl.org.uk/media-7b5-79-distributed-leadership-literaturereview-summary.pdf>

Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS. (2015). *Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/>

Bergmo, T. & Røssland, M. (2015, August 18). *Omorganiserer Den kulturelle skolesekken*. NRK.no. Hentet fra <http://www.nrk.no/kultur/omorganiserer-den-kulturelle-skolesekken-1.12505028>

*Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.* (1998).

Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990, April). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*.

Paulsen, J. M. (2011). Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner: "Mission impossible"? I J. Madsbu, & M. Pedersen (Red.), *I verdens rikeste land: Samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid* (s. 107-123). Vallset: Oplandske bokforlag.

Pont, B., Nusche, D., & Mooreman, H. (2008). *oecd.org*. Hentet fra Improving school leadership: Volume 1: Policy and practice: <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Roald, K. (2006). Organisasjonslæring: Eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (ss. 148-165). Oslo: J.W.Cappelen Forlag AS.

Senge, P. M. (1991). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization. Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. (A. Lillebø, Overs.) New York: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Sivesind, K. (2006). Innledning. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 7-21). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Skedsmo, G. (2011). Vurdering som styring av utvikling og overvåking av resultater. I J. Møller, & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 74-91). Oslo: Universitetsforlaget.

Spillane, J. P., Halverson, R. R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice. A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 3-34.

Ungt entreprenørskap. (2015). *Ungt entreprenørskap*. Hentet fra <http://www.ue.no/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Skoleledelse: Krav og forventninger til en rektor. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere\\_bokmaal.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere_bokmaal.pdf)

Utdanningsforbundet. (2015). *Rammer for ledelse i utdanningssektoren: Utfordringer og muligheter*. Oslo: Utdanningsforbundet.

Utdannings-og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003-2004). Oslo: Utdannings-og forskningsdepartementet.

Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, s. 1-19.

Weick, K. (1982a, Juni). Administering Education i Loosely Coupled Schools. *Phi delta kappa international*, s. 673-676.

Weick, K. (1982b). Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements. I P. Goodman, *Change in organizations*. (ss. 375-480). San Francisco: Jossey-Bass.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

# Vedlegg 1 - Vurdering av meldeplikt til NSD

Vi har i forkant av vår datainnsamling gjort en vurdering av om vårt prosjekt er meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). For å gjøre denne vurderingen har vi tatt utgangspunkt i følgende kriterier som ifølge NSDs nettsider utløser meldeplikt (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS, 2015).

Kriterier for meldeplikt til NSD	Gjeldende for vårt prosjekt
Prosjektet er meldepliktig dersom det skal behandles personopplysninger ved hjelp av datamaskinbasert utstyr (f.eks. i form av dokumenter/lyd/bildefiler på pc, minnepenn, smarttelefon)	Nei
Prosjektet er meldepliktig dersom det skal behandles personopplysninger ved hjelp av manuell systematisering av sensitive opplysninger, ordnet etter navn/fødselsnummer	Nei

Vi har i denne vurderingen benyttet oss av følgende definisjon av personopplysninger fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS, 2015):

Personopplysninger er opplysninger og vurderinger som kan knyttes til enkeltpersoner:

- direkte, ved at datamaterialet inneholder navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn
- ved at datamaterialet kan spores tilbake til e-post/IP-adresse (f. eks. ved nettbaserte spørreskjema)
- indirekte, via en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger
- via referansenumre i datamaterialet som viser til adskilt navneliste (koblingsnøkkel)

Det er i vårt prosjekt blitt benyttet lydopptak under intervjuer av våre kilder. For å sikre at ikke personopplysninger er blitt lagret elektronisk, er intervjuguiden utformet slik at det ikke vil fremkomme personopplysninger i opptaket. Det skal heller ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner gjennom å kombinere utvalgs-kriterier eller andre bakgrunnsopplysninger i det samlede datamaterialet.

Konklusjon: På bakgrunn av overforstående vurderinger har vi ikke vurdert vårt prosjekt til å være meldepliktig hos NSD, og en slik melding er derfor ikke sendt.

# Vedlegg 2 - Intervjuguide

## **Introduksjon** (Før opptaket settes i gang)

Presentasjon av oss

Presentasjon av forskningsstudien

Informasjon om personvern og presisering av at ingen personopplysninger eller opplysninger som kan knyttes til personer skal oppgis mens opptaket pågår

## **Problemstilling**

Hvordan kan vi forstå rektors rolle i innovasjonsprosjekter med eksterne aktører?

## **Foreløpig forskningsspørsmål 1**

Hvilke samarbeidsstrukturer kan benyttes mellom skoler og Den kulturelle skolesekken, og hvordan kan disse fungere?

- Kan du beskrive din rolle som skoleleder i forhold til skolens samarbeid med DKS
- Hvem fra skolen deltar evt. i samarbeidsfora der rammene for samarbeidet legges?
  - Kan du fortelle mer om hvordan dette samarbeidet foregår?
  - Kan du fortelle mer om de organisatoriske rammene?
    - Hvor ofte, hvem leder, hvem innkaller, strukturert og planlagt med møteplan? Referat?
- Hvem har ansvaret for den daglige kontakten og samarbeidet med DKS på skolen, og hvilken rolle har disse i dette samarbeidet?
  - Pedagogisk samarbeid?
  - Samarbeid om praktisk tilrettelegging (lokaler, organisering av elever o.l)
- Finnes det skriftlige dokumenter som regulerer samarbeidet mellom skolen og DKS?
  - Hvordan har disse eventuelt blitt utarbeidet?
- Foregår det noen uformell styring av samarbeidet mellom DKS og skolen?
  - Hvordan foregår i så fall dette?

## Foreløpig forskningsspørsmål 2

Hvordan kan opplæring i skolen og DKS bedre benyttes i en sammenheng for å sikre en effektiv utnyttelse av den faglige kompetansen som finnes?

- Er DKS-tilbudet integrert i skolens lokale fagplaner/årsplaner/læreplaner? (Er det evt. mulig å få kopi av dette?)
  - Hvordan er det eventuelt gjort?
  - Hvorfor er dette eventuelt ikke gjort?
  - Hvilke hindringer ligger i veien for dette?
- Hvordan forberedes et DKS-arrangement av lærerne i forkant?
  - Er arrangementet knyttet opp mot målene elevene jobber mot i perioden?
  - Er elevene forberedt på arrangementet før de skal delta?
  - Har elevene arbeidet med temaer eller oppgaver som kan knyttes opp mot DKS-arrangementet i forkant?
- Hvordan bearbeides et DKS-arrangement i etterkant? Hvordan utnytter man de opplevelsene/erfaringene elevene får etter et DKS-arrangement?
- Hvordan gis informasjonen om et DKS-arrangement til lærerne i forkant, og hvem har ansvar for dette?
- Hvilke muligheter ligger i et styrket samarbeid mellom skolen og DKS?
- Hvilke utfordringer ligger i et samarbeid mellom skolen og DKS?
- Hva er forutsetningene for å få samarbeidet mellom skoler og DKS til å fungere?

## Foreløpig forskningsspørsmål 3

Hvilken funksjon mener skoleledere at DKS fyller i skolens opplæringstilbud til elevene?

- Hvilke deler av læreplanen mener du DKS bidrar til å oppfylle ved din skole.
  - kompetansemål
    - Andre mål enn praktisk-estetiske?
    - Betydning for elevenes motivasjon?
  - Generell del



- Hvordan vil du vurdere skolens mulighet til å nå målene i skolens kunstfag som blant annet er integrert i de praktisk-estetiske fagene uten DKS?
  - Er det behov for DKS ved din skole?
  - Hvor viktig er DKS for å nå målene?
  - Lærerkompetanse på egen skole i de praktisk-estetiske fagene
  - Organisering
- Har skolen noen måte å vurdere hvordan DKS påvirker måloppnåelsen i fagene?
  - Praktisk-estetiske fag
  - Andre fag gjennom for eksempel motivasjon
- Hvordan kan kompetansen som er tilgjengelig for skolen gjennom DKS benyttes til å øke den kunstfaglige og pedagogiske kompetansen i skolens personale?
- Hvilke tanker gjør du deg om eventuelle varige samarbeidsrelasjoner med eksterne aktører for bedre å oppfylle målene de praktisk-estetiske fagene i K06?

# Vedlegg 3 – Informasjonsbrev

Til:

## Forespørsel om intervju

**DKS i skolen**

Hei!

Vi er to masterstudenter ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning på UiO som skriver en masteroppgave om hvilken rolle Den kulturelle skolesekken (DKS) har i opplæringen i grunnskolen. Vi ønsker derfor å intervjuere rektorer fra barneskoler for å få et skolelederperspektiv på dette temaet.

I den forbindelse sender vi derfor en forespørsel til deg om du kan være interessert i å stille til et slikt intervju. Intervjuet vil vare i ca. en time. Vi møter deg selvsagt på din skole eller der det ellers måtte passe deg best. Du og din skole vil bli anonymisert.

Litt om oss:

Vi har begge lang erfaring fra skoleverket som lærere og skoleledere, og arbeider i dag som rektor og avdelingsleder på to forskjellige barneskoler i Akershus. Vi har studert Utdanningsledelse ved UiO de siste tre årene og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven i dette studiet. Vi er opptatt av de praktisk-estetiske fagenes rolle i skolen og har derfor valgt DKS i skolen som innfallspunkt til dette temaet.

Vi håper du har mulighet til å bidra som informant til dette prosjektet. Vi ser frem til å høre fra deg.

Med vennlig hilsen

Anne Maren Hoel og Håvar Mangset

## Vedlegg 4 – Analysekategorier

<b>Samarbeidsforhold</b>	Fora (Hvordan, når og hvor samarbeides det?)
	Nivå (Hvem samarbeider med hverandre?)
	Tema (Hva samarbeides det om?)
<b>Strategier</b>	Stabilitet
	Sentralisering/desentralisering
	Læreplaner (Lokale og sentrale)
<b>Strukturer</b>	Delegering
	Kontroll
	Implementering (bottom up eller top bottom?)

# Vedlegg 5 - Utdrag fra kodingsrapport fra Nvivo

## Coding Summary By Node

### Intervju 6

27.09.2015 16:35

Aggregate	Classification	Coverage	Number Of Coding References	Reference Number	Coded By Initials	Modified On
-----------	----------------	----------	-----------------------------	------------------	-------------------	-------------

#### Node

Nodes\\Strategier\\Sentralisering\\Sentralisering

#### Document

Internals\\Intervjuer\\Intervju 1

– Ja, det er avdelingslederen min, fra 1. til 3. trinn.. Som møter på alle disse møtene som... Den som har hovedansvaret i kommunen da, eller det blir kulturskolen og sånt. Som, som koordinerer det, og.. Det er jo hu som innkaller til møter, der alle disse DKS kontaktene fra skolene møter, og

Det er den som koordinerer det i kulturskolen.. Det har vært undervisningsinspektøren.. I kulturskolen som har hatt det ansvaret. Ja.

Men i dette med organisatoriske rammer, så... Nei, det kan ikke mye om da, enn internt på skolen. Altså, økonomi er kanskje ikke intern, men.. Men. Det vi ser er at det har blitt litt færre tiltak, det siste året.

Vi har ikke det. Det er avdelingsleder som sørger for at, den årsplanen som blir sendt ut til oss sånn i... Ja, rett før sommerferien eller i starten på august. At den rett og slett blir iverksatt.

Det, det kommer jo sånne lister på a. Hva som skal, som prakt det skal være i, på plass...

Og dem bare kommer, gjennomfører med elevene, og drar. Og på den måten blir kanskje vi litt pasifisert. Altså vi.. Bare tar i mot noe.. Har ikke så mye.. Påvirkning på det. Er ikke sikkert vi skal ha det heller? Men, men det spørres om det ikke kunne vært en ide at vi hadde. At en evaluering av tiltaket kunne vært gjort.. På skolen, sammen med utøverne. Den hadde kanskje vært like.. Nyttig som å samle opp alt i en svær haug til slutt. På slutten av året. Altså evaluere alt

I – Den kulturelle skolesekken, den går på en måte bare sin gang.. Og så... Blir vi bedt om å si vår mening rundt det. Og hva som har fungert, og ikke fungert? Men, men jeg syntes ikke vi har noe særlig muligheter til å initiere... Jeg syntes ikke det.

---

I – Ja, jeg tenker at den gir oss... Det er en gave som kommer til skolen vår, i form av å få noe annet enn bare dette.. Veldig typiske.. Sitte stille, jobbe i boka. Altså, det. Det kommer.. Kunstnere til oss. Som har lært seg et håndverk.. Og at elevene får se at.. At det.. At det.. Læring er så veldig mye mer enn det litt tradisjonelle som vi som skole.. Dessverre dyrker. Når vi først tenker at.

---

F1 – Eh... Har skolen noen måte å vurdere da, hvordan DKS påvirker måloppnåelse i faga? Du sier jo at det er viktig for å nå målene. Så hvordan kan du vurdere det?

I – Nei, vi har ikke vært. Altså, vi har jo... På disse skjemaene vi skulle sende inn, og sender inn.. Fortsatt da. Så står det jo om, om det har vært

---

## Internals\\Intervjuer\\Intervju 2

No

---

I – EH... Ja. Min rolle blir jo mer en tilrettelegger da. At vi. Når vi tar i mot. Altså, vi har jo i kommunen 2 nivåer. Knyttet til det herre her. Vi har jo også på grunnskolesjefens nivå, en koordinator. Som setter opp en tidsramme for oss. Og. Også er det. For oss å være tidlig ute med å planlegge. Vi har da en som er kulturkontakt på skolen. Også har vi kulturverter

---

# Vedlegg 6 - Liste over sekundærkilder

## Utvalgte offentlige styringsdokumenter

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Om organisering og styring i utdanning*. (St.meld.nr. 37 1991-91). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kultur og kirkedepartementet. (2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. (St. meld. nr. 8 2007-2008). Oslo: Kultur og kirkedepartementet.

Kulturrådet. (2015, September 22). *Om skulesekken*. Hentet fra <http://www.kulturradet.no/dks/om-dks>

Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleløftet: Kulturskole for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring: Strategi for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*, (NOU 2015:8). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

*Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (1998).

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Skoleledelse: Krav og forventninger til en rektor*.

*Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere\\_bokmaal.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere_bokmaal.pdf)

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

## Innhentede dokumenter fra skolene

Plan for Den kulturelle skulesekken (DKS-plan) utarbeidet på skoleeieinivå i de to kommunene.

Eksemplarer av fagplaner/lokale læreplaner fra skolene

Eksemplarer av ukeplaner til elevene fra skolene

Eksempel på referat fra sentrale DKS-møter

## Vedlegg 7 - Taushetserklæring

Denne taushetserklæringen gjelder transkribering av intervjuer til masteroppgave av Anne Maren Hoel og Håvar Mangset ved Universitetet i Oslo våren 2015.

Jeg forplikter meg med dette til absolutt taushet med hensyn til opplysninger jeg får tilgang til gjennom transkribering av disse intervjuene.

Taushetsplikten gjelder for all den informasjon jeg måtte få om enkeltpersoner eller andre opplysninger som kan knyttes til personer eller organisasjoner.

Jeg forplikter meg også til å overholde taushetsplikten etter at oppdraget er avsluttet.

---

Navn: (blokkbokstaver)

---

Dato/ Signatur: